

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



***AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE LUANDA***

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO
Especialidade de Avaliação em Educação

Massamba Wa Mpovelo

**Tese orientada pela Professora Doutora Cely do Socorro Costa
Nunes, especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor**

2016

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



***AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE LUANDA***

Massamba Wa Mpovelo

Orientadora: Prof.^a Doutora Cely do Socorro Costa Nunes

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação na especialidade de Avaliação em Educação

Júri:

Presidente: Doutora Maria Leonor de Almeida Domingues dos Santos, Professora Associada com Agregação e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação de Lisboa, Presidente do júri, por subdelegação de competências;

Vogais:

- Doutora Cely do Socorro Costa Nunes, Professora Titular Aposentada do Centro Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, Brasil, orientadora;
- Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira, Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Educação da Universidade de Coimbra;
- Doutor António Manuel Águas Borralho, Professor Auxiliar da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora;
- Doutora Maria Leonor de Almeida Domingues dos Santos, Professora Associada com Agregação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Maria João Mogarro, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutor Pedro Miguel Freire da Silva Rodrigues, Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

RESUMO

Este estudo foi realizado para avaliar a eficácia do programa de formação inicial de professores do Magistério Primário de Luanda em Angola, no sentido de saber se ele atingiu os objetivos pelos quais foi implementado e, por conseguinte, fornecer sugestões para o seu redesenho nos anos seguintes. O método de pesquisa aplicado no estudo foi, descritivo em termos de método de recolha e análise de dados e, qualitativo em termos do objetivo do estudo. A população foi composta pelos formandos, formadores de professores e pelos gestores do programa de formação inicial de professores de Luanda e, também por uma representante do Instituto Nacional para a Investigação e Desenvolvimento de Educação (INIDE) na qualidade de Coordenadora de programas de formação de professores do Ministério da Educação. Os instrumentos de recolha de dados foram: o questionário administrado aos formandos, as entrevistas com formandos os formadores de professores e diretores do programa, as observações de sessões das aulas práticas na escola de aplicação, com base no modelo de Kirkpatrick, utilizado para este estudo. A validade do questionário foi determinada através do julgamento de especialista em formação de professores e professora universitária. Na análise de dados, foram usados os procedimentos de Miles e Huberman (1994) que consistiram na redução de dados, visualização de dados e desenho de verificação.

O modelo de avaliação do programa de formação aplicado neste estudo foi manifestamente eficaz para o tipo de avaliação efetuada ao programa formação de professores avaliado. Contudo reconhece-se, a dificuldade de aplicar este modelo pelo facto de o modelo ter sido não-linear e que é difícil concentrar-se num determinado nível de avaliação em um determinado momento. No entanto, o modelo sugerido foi o desejado para a avaliação do programa de formação inicial de professores do Magistério Primário de Luanda, uma vez que foi considerado o mais adequado. Os resultados da pesquisa revelaram que o programa apresenta pontos fortes e pontos fracos em termos dos seus objetivos. No entanto, aconselha-se uma revisão de certos componentes do programa para garantir a sua melhoria.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, Avaliação da Formação, Avaliação de programas, Modelo de Kirkpatrick de avaliação de formação

ABSTRACT

This study was conducted to evaluate the effectiveness of the Magisterium of the initial teacher training program Primary Luanda in Angola, in the sense of whether it has achieved its goals and, therefore, provide suggestions for its redesign in subsequent years. The research method used in the study was descriptive in terms of method of data collection and analysis, and quality in terms of the objective of the study. The population was composed by the students, initial teacher trainers and managers of training program for teachers of Luanda and also by a representative of the National Institute for Research and Development of Education (INIDE) as coordinator of teacher training programs the Ministry of Education. The data collection tools were the questionnaire administered to students, interviews with graduates teacher educators and program directors, observations sessions of practical classes in the school application, based on the Kirkpatrick model used for this study. The validity of the questionnaire was determined by the judgment of expert training of teachers and university professor. In data analysis, we used the Miles and Huberman procedures (1994) which consisted of data reduction, data visualization and design completion/verification.

The evaluation model of the training program used in this study was clearly effective for the type of assessment carried out the training program evaluated teachers. It is recognized, however, a difficulty in the fact that the model was non-linear and it's hard to focus on a certain level assessment at a given time. However, the suggested model was desired to evaluate the initial training program for teachers of primary teaching of Luanda, as it was considered the most suitable. The survey results revealed that the program has strengths and weaknesses in terms of its objectives. However, we recommend a review of certain components of the program to ensure its improvement.

KEYWORDS: Teacher education, training evaluation, program evaluation, evaluation model of Kirkpatrick training

AGRADECIMENTOS

Esta é uma das partes do trabalho que nos dá imensa satisfação em escrever, pois, simbolicamente retribuímos aqueles que nos estenderam a mão nos momentos em que nós precisamos dela pois, um trabalho por menor dimensão que tenha precisa sempre de alguém que nos diga algo. Assim, agradecemos, de uma forma geral, a todos que nos apoiaram e, em especial, àquelas entidades que nos apoiaram, mais de perto, com estímulos, confiança, compreensão, amparo e abnegação.

- Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, pela força, saúde, persistência e força de vencer os obstáculos que nos tem oferecido ao longo de todo esse tempo.
- Ao Professor Domingos Fernandes meu conselheiro que não só por um respeitado professor que é mas, pela confiança que ele infunde em seus alunos é um presente que vai durar muito tempo depois da formação.
- À minha Orientadora Professora Doutora Cely do Socorro Costa Nunes uma outra respeitada professora pela fé que ela tem em seus alunos e sua vontade, o seu rigor e atenção aos detalhes por realmente dado à esta Tese. Os meus agradecimentos ainda a ela por me ter aceitado como seu doutorando em um momento de muita aflição em que me encontrava entre a vida e a morte por causa de um tumor que tinha na hipófise.
- À professora Doutora Cláudia F. pelo seu apoio metodológico. Eu me senti muito apoiado por todos vocês durante esse processo, e agradeço-lhe.
- Ao meu Governo de Angola, através da Universidade Agostinho Neto ppor me ter selecionado para este programa de doutoramento.
- Ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa especialmente ao Senhor Diretor, o Professor Doutor João Pedro da Ponte pela sua inteligência e imparcialidade na resolução dos problemas e a todos os seus funcionários.
- Aos amigos e família, os quais deram-me apoio e incentivo ao longo dos anos de elaboração desta Tese.

DEDICATÓRIA

Esta dissertação é dedicada, primeiro ao Deus todo poderoso e meu criador, pela forma como tem guiado as minhas obras e meu pensamento.

Aos meus filhos Nkiambi Gyola F. Mpovelo, Nsunda Patrícia Rafael Mpovelo, Arnaldo Rafael Mpovelo, Liliana Jéssica Rafael Mpovelo, Massamba R. Mpovelo, Vanilson R. Mpovelo e Panzo Oliveira Mpovelo, em especial, a Emanuel Mbumba Fernandes Mpovelo e Mateus Kambindo Fernandes Mpovelo, filhos esses cujos seus primeiros passos não acompanhei durante os primeiros anos da escolaridade primeira.

Aos meus especialíssimos pais – Mbumba Mundele Mpovelo e Isabel Gyola (ambos não vivem mais neste mundo) pois, se eu sou a pessoa que eu sou porque me deram a vida.

ÍNDICE

RESUMO	I
ABSTRACT	I
AGRADECIMENTOS	II
DEDICATÓRIA.....	III
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	XII
CAPÍTULO 1	1
INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Notas introdutórias referentes à investigação	1
1.2. Descrição do programa	5
1.3. Objetivos do estudo	12
1.4. Metodologia.....	17
1.4.1. O Modelo Kikpatrick.....	20
1.5. Questões da pesquisa	22
1.6. Importância de estudo.....	24
1.7. Definição dos Termos.....	28
CAPÍTULO 2	30
CARATERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL EM ANGOLA	30
2.1 Enquadramento do capítulo	30
2.2. Breves referências sobre Angola	30
2.3 O contexto educacional em Angola.....	32
2.3.1 Organização do 1º Sistema Educativo Angolano	35
2.3.2. Subsistemas, Estruturas e Modalidades de Ensino	37
2.3.2.1. Subsistema do Ensino de Base.....	37
2.3.2.2. Estrutura da Formação Regular	37
2.3.2.3. Estrutura da Formação de Adultos.....	37
2.3.2.4. Subsistema do Ensino Médio e Técnico-Profissional.....	38
2.3.2.5 Subsistema do Ensino Superior	38
2.4. Desenvolvimento da formação inicial de professores e localização... 38	
2.5 Os modelos e vias de formação inicial de professores	44

2.5.1. Tendências da formação inicial de professores em Angola.....	46
2.5.2. Programa de formação inicial de professores	47
2.5.3. Financiamento.....	48
2.5.4 Admissão e atritos.....	49
2.6 As instituições em que se prepara para o ensino	50
2.6.1 Programas e percursos para a formação de professores.....	52
2.6.2 Escolas de formação de professores	53
2.6.3 Instituto Superior de Ciências de Educação	55
2.7. O conteúdo do currículo	55
2.8. Prática pedagógica	57
2.6.5. Precaridade do primeiro sistema educativo	59
2.6.5.1.Professores e condições de trabalho dos professores.....	64
2.6.5.2. Estabilidade do corpo docente.	68
2.6.5.3. Infraestruturas e relação professor/aluno	68
2.6.5.4. Taxa de Reprovações.....	69
2.7. A reforma do sistema educativo e reajustes.....	71
2.7.1. Lei de Bases do Sistema de Educação	73
2.7.1.1.Subsistema de Educação pré-escolar	77
2.7.1.2. Subsistema de Ensino Geral	77
2.7.1.2.Subsistema do Ensino Superior	82
2.7.1.3. As modalidades de ensino.....	83
CAPÍTULO 3	85
REVISÃO DA LITERATURA	85
3.1 Formação Inicial de Professores	85
3.2 Necessidade de formação de professores.....	90
3.3 Os modelos de Formação de professores.....	93
3.3.1 Definição dos conceitos.....	93
3.3.2 Classificações	94
3.4 Avaliação: Aspectos gerais da avaliação de programas ..	Erro! Marcador não definido.
3.4.1 Avaliação Vs. Pesquisa.....	Erro! Marcador não definido.
3.4.3 Os usos de avaliação	Erro! Marcador não definido.

3.4.4 Os malefícios causados pelo uso indevido de avaliação.....	Erro!
Marcador não definido.	
3.4.4.2 Relações públicas.....	Erro! Marcador não definido.
3.4.4.3 Uma avaliação mal concebida	Erro! Marcador não definido.
3.5. Planificação de Avaliação.....	Erro! Marcador não definido.
3.5.1 Opiniões Profissionais	141
3.6 Avaliação do programa de formação de professores	108
3.6.1 Modelos, abordagens e tipos de avaliação.....	113
3.6.1.1 Modelo de discrepância de Provus	117
3.6.1.2 O Modelo de congruência da Stake – Contingência.....	118
3.6.1.4. Modelo de avaliação centrada na utilização segundo Patton..	119
3.6.1.5 Modelo de avaliação de Eisner	120
3.6.1.6 Modelo de Avaliação Responsiva de Stake (1975)	122
3.6.1.7 Modelo de Avaliação iluminativa.....	122
3.6.1.8 Modelo retratista.....	123
3.6.2 Abordagens de avaliação	123
3.7 Modelos de avaliação de programas de formação	130
3.8 Estudos de avaliações de programas que usam o Modelo de Kirkpatrick	136
CAPÍTULO 4	142
A INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	142
4.1 O contexto de estudo	142
4.2.1 O recrutamento de pessoal docente da EMPL	147
4.3.2 Recrutamento dos candidatos a professores	148
4.2.3 O plano de estudos na EMPL.	148
4.2.4 Horários dos alunos	153
4.2.5 O horário do professor	154
3.2.5 Calendário escolar	154
CAPÍTULO 5	156
METODOLOGIA E DESENHO DA PESQUISA.....	156
5.1 Projeto geral de pesquisa	156
5.2 Razões da escolha da estratégia de estudo de caso	158
5.2.1 Descrição ilustrativa do estudo.....	160

5.2.2 Decisões de design.....	160
5.3 Questões de pesquisa	160
5.4 Grupos participantes do estudo.....	162
5.5. Opções metodológicas utilizadas.....	168
5.5.1 Procedimentos de recolha de dados	169
5.5.2 Instrumentos utilizados na avaliação do programa.....	169
5.5.3 Recolha de documentos	171
5.5.4 Observação	172
5.5.4 Questionários	175
5.5.5 Entrevista	178
5.5.5.1 Amostragem das Entrevistas.....	179
5.5.5.2 Entrevista aos formandos.....	180
5.5.5.3 Entrevista aos formadores de professores.....	181
5.5.5.4 Entrevista aos diretores e coordenadores de cursos	182
5.5 Análise dos dados	184
5.7 As limitações e dificuldades do estudo	186
CAPÍTULO 6	188
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	188
6.1 Resultados de nível de reação	189
6.2. Resultados de nívelde aprendizagem.....	199
6.3. Resultados de nívelde comportamento	208
6.4. Resultados de nível de resultados	213
CAPÍTULO 7	219
RESUMO, DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E IMPLICAÇÕES	219
7.1 Discussão dos resultados de avaliação do nível de Reação	219
7.2 Discussão dos resultados de avaliação do nível de Aprendizagem	224
7.3 Discussão dos resultados do nível do comportamento	228
7.4 Discussão dos resultados de avaliação do nível de resultados.....	234
7.5 Implicações.....	236
7.5.1 Implicações sobre a utilização do modelo de Kirkpatrick	236
7.5.2 Implicações e sugestões para a melhoria do programa	240

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	242
BIBLIOGRAFIA	258
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	286
ANEXOS	288

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO	288
ANEXO A - Organigrama do primeiro do sistema educativo e ensino	288
ANEXO B - Decreto que cria a escola do mpl.....	289
ANEXO C - Decreto que determina o pessoal do mpl.....	291
ANEXO D - Modelo para criação e legalização da escola	292
ANEXO E - Programa das actividades referentes a recolha de dados	293
ANEXO F - Modelo de ficha de observações de aula	294
ANEXO G - Objectivos do programa	296
ANEXO H - Questionário para os formados do programa de formação inicial de professores do MPL.....	297
ANEXO I - Entrevista para os formadores de professores da escola do magistério primário de Luanda.....	306
ANEXO J - Entrevista para os gestores da escola do MPL	308
ANEXO K - Categorias dos itens retidos do questionário	310
ANEXO L - Processo de codificação das respostas	312
ANEXO M - Conclusões gerais do estudo diagnóstico (1986).....	314

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 Diferença entre avaliação formativa e sumativa (Worthen, et al., 1997)	116
TABELA 2 Modelo de avaliação de discrepância de Provus	118
TABELA 3 Etapas associadas a cada modelo de avaliação (Adaptada de Wang, 2009)	133
TABELA 4 Resultados da análise dos critérios de avaliação da eficácia de formação organizacional (Adaptada de Arthur et al., 2003).....	137
TABELA 5 Distribuição do pessoal docente segundo o grau académico (autor, 2013)	146
TABELA 6 Número de alunos matriculados em 2012	146
TABELA 7 Número de alunos matriculados por turmas e classes em 2011 ...	147
TABELA 8 Plano de estudos para a formação de professores do ensino primário (INIDE, 2004)	152
TABELA 9 Alunos convidados para a avaliação do programa	166
TABELA 10 Alunos de diferentes classes, refletindo os participantes e não-participantes	168
TABELA 11 Calendário de recolha de dados	183
TABELA 12 Adjetivos sobre as características do programa.....	194
TABELA 13 Distribuição das áreas ou dimensões avaliadas	195
TABELA 14 Itens do programa negativamente avaliados.....	197
TABELA 15 Médias gerais de competências adquiridas em termos da formação profissional.....	198
TABELA 16 Perceções dos formandos e formadores de professores sobre as competências adquiridas	201
TABELA 17 Perceções dos formandos e formadores de professores sobre as atitudes desenvolvidas nos formandos	206
TABELA 18 Resultados gerais do estudo.....	217

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 Efetivo dos alunos do ensino de base regular do 1º nível por classe em 1977 (MED, 1978)	34
QUADRO 2 Evolução dos alunos matriculados em 1977 (MED, 1978).....	35
QUADRO 3 Balanço numérico e percentual dos alunos a nível dos diferentes subsistemas (MED, 1985)	43
QUADRO 4 Plano de estudo de formação do ensino primário para o cumprimento da LEI 13/2001 (INIDE, 2003).....	57
QUADRO 5 População em idade escolar em Angola. Unidade (mil habitantes. MED, 1992).....	60
QUADRO 6 Organigrama da escola do Magistério Primário de Luanda (decreto Nº 16/2003, de 16 de novembro)	144
QUADRO 7 Calendário escolar de 2013 (MED, 2013).....	155
QUADRO 8 Perfis dos gestores do programa de formação inicial de professores da EMPL	165
QUADRO 9 Avaliação do programa (escala de Lickert).....	194
quadro 11 Problemas frequentemente vividos por alunos-professores em aulas de prática pedagógica e possíveis soluções por eles encontradas	203

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 Mapa de angola (Google, 2015)	30
FIGURA 2 Trajetória de formação de professores por carreira e duração, segundo Trimestres e Semestres	53
FIGURA 3 Organograma do Sistema Educativo para Ensino Primário e Segundário (LEI 13/2001).....	76
FIGURA 4 Organograma do Sistema Educativo, Adotado à luz da Lei 13/2001 (DRA, Nº 2/2005 de 14 de janeiro).....	84
FIGURA 5 Paradigmas de formação de professores segundo Zeichner (Adaptada de Zeichner, 1980)	95
FIGURA 7 Modelo de congruência de Stake (Stake, 1973)	119
FIGURA 8 Edifício da escola do Magistério Primário de Luanda, vista exterior (Foto do autor, 2013).....	143
FIGURA 9. Sala da Biblioteca da escola do Magistério Primário de Luanda (Foto do autor, 2013).....	145
FIGURA 10 Razões que levaram à escolha da escola do Magistério Primário de Luanda.....	191
FIGURA 11 Expetativas sobre a profissão docente	192

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CBFD	Curso Básico de Formação Docente
CENE	Comissão Executiva Nacional de Encaminhamento
CNC	Conselho Nacional de Cultura
CFA	Curso de Formação Acelerada
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CPS	Centro Provincial de Superação
CIP	Centro de Investigação Pedagógica
CIPO	Context, Input, Process and Output
CUP	Curso de Superação permanente
DIS	Desenvolvimento do Sistema Institucional
DNFAE	Direção Nacional de Formação de Quadros de Ensino
DRA	Diário da República de Angola
EDS	Electronic Data Systems
EMPL	Escola do Magistério Primário de Luanda
ESEA	Elementary and Secondary Education Act
EUA	Estados Unidos de América
FIP	Formação Inicial de Professores
IMNE	Instituto Médio Normal de Educação
INEs	Institutos Normais de Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
INIDE	Instituto Nacional para Investigação e Desenvolvimento da Educação
INFQ	Instituto Nacional de Formação de Quadros de Ensino
IPO	Input–Process–Output
ISCED	Instituto Superior de Ciências da Educação
LBSE	Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MED	Ministério da Educação
MINARS	Ministério da Assistência e Reinserção Social
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OGE	Orçamento Geral do Estado
ONG	Organizações Não-Governamentais
PFIMPL	Programa de Formação Inicial do Magistério Primário de Luanda
PUNIV	Pré-Universidade

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEAS	Secretaria do Estado dos Assuntos Sociais
SEE	Sistema de Educação e do Ensino
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à educação e ao ensino
TVS	Transient Voltage Suppressors
UAF	Unidade da Autoformação
UAN	Universidade Agostinho Neto
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITA	União Nacional para a Independência Total de Angola
VVAA	Vários Autores
VS	<i>Versus</i> (cruzamento)

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1. Notas introdutórias referentes à investigação

Levando em consideração as constantes mudanças sociais que permeiam a atual sociedade, a formação de professores é uma via para a atualização e aprendizagem dos profissionais que levam a cabo o trabalho de ensinar e educar. Neste sentido, os cursos de formação de professores podem ser consideradas como oportunidades únicas em que os professores possam desenvolver suas capacidades profissionais e individuais. É por esta razão que os cursos de formação de professores são cada vez mais pré-serviço e em serviço, ministrados em instituições de formação de professores.

Estes cursos têm a finalidade de melhorar e desenvolver os professores em seu conhecimento da língua, seus métodos de ensino e mantê-los informados com os mais recentes desenvolvimentos no campo. O termo “desenvolvimento profissional do professor” surgiu pelo facto de que é preciso haver um desenvolvimento contínuo na profissão de ensino. Para Laird (1985), a descrição do desenvolvimento pode ser atribuída a Nadler, que está preocupado com a preparação dos professores para que eles possam, portanto, “mover-se com a organização como ela se desenvolve, muda e cresce (p.11).” Para melhorarem e desenvolverem-se como professores, eles precisam procurar maneiras.

Formação de Professores, por outro lado, é uma instrução projetada para ensinar a uma pessoa ou grupo de pessoas (estagiários), uma habilidade específica ou conjunto de habilidades. Assim, o objetivo da formação docente concentra-se, para além dos discursos e bases epistemológicas que sustentam a formação de professores, em fomentar a reflexão sobre a sua prática e dotar os profissionais de competências necessárias para aproximar o perfil de cidadão que formamos às necessidades sociais. Desta forma, é importante avaliar os resultados dos programas e ações formativas direcionadas aos docentes, com o objetivo de conhecer as consequências destas ações e, indicar a real efetividade dos programas formativos dirigidos aos professores.

A avaliação é parte integrante do design instrucional. Ela ajuda a caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades como o pleno acesso à educação, a qualidade dos serviços prestados, a própria qualidade de ensino, etc. Por isso, como enfatiza Fernandes (2007), um dos grandes desafios que hoje se coloca à avaliação é o de contribuir para a melhoria da vida das pessoas, das instituições e da sociedade. E os propósitos que se pretende alcançar através de um estudo de avaliação determinam em grande medida a forma como se planifica a escolha de informação e como se organiza e divulga o próprio relatório de estudo.

É uma crença forte universalmente compartilhada de que a avaliação educacional, independentemente das suas formas e da sua ideologia pedagógica, é um instrumento útil para melhorar os sistemas de ensino e orientar as decisões ou a formulação de políticas educativas. Trata-se da avaliação dos resultados dos alunos, bem como de avaliar a qualidade dos processos educativos ou a função das instituições escolares. Pois, pelos seus resultados, a avaliação educacional facilita uma multiplicidade de finalidades tais como a conceção e implementação de políticas educacionais, a melhoria das práticas educativas, o aumento de realizações dos alunos e da motivação do pessoal docente. Uma autoavaliação escolar, por exemplo, pode tornar-se um instrumento dinâmico para melhorar o conhecimento e a cooperação entre os atores da escola. Alunos e professores são, assim, motivados num esforço para melhorar as práticas de ensino e promover o desenvolvimento da escola.

Em Angola, a avaliação é ainda considerada um ponto fraco. A cultura de avaliação muito pouco desenvolvida, tanto em cursos universitários, como secundários inclusivé profissionalizante. Pouco se sabe sobre os saberes e competências construídas dos professores em formação inicial. A avaliação da formação de professores, não sendo sistematicamente estruturada, só é conseguida através de mecanismos informais. A estratégia de avaliação desenvolvida dentro de um país depende do contexto social, cultural e educacional do mesmo.

Em Angola, os critérios políticos nacionais têm desempenhado um papel importante nas políticas educacionais e na gestão em todos os níveis. Nomeações e promoções são muitas vezes feitas com base em critérios políticos e não por mérito.

A formação de professores em Angola não é independente do contexto social, político e ideológico em que ela funciona. Apesar dos esforços que têm sido desenvolvidos desde o passado, não existem mecanismos adequados para o processo de avaliação de formação. A competência docente é sobretudo adquirida de forma muito limitada, enquanto a avaliação da formação de professores ainda é uma demanda política. O desenvolvimento do sistema de educação angolano, que reflete o desenvolvimento socioeconómico do país, tem inevitavelmente influenciado o tipo e conteúdo de formação destinada a professores.

Com este estudo, pretende-se avaliar a eficácia do programa de formação do Magistério Primário de Luanda em Angola. Nele tentarei também descrever brevemente, algumas das principais questões e problemas da formação de professores.

Uma avaliação completa da formação enquanto função organizacional incide em domínios distintos mas complementares, para que dela se possam extrair conclusões passíveis de contribuir para a sua melhoria contínua. Estes domínios são a eficácia dos programas de formação e a eficiência do processo de gestão que assegurou a escolha e a realização desses programas.

As perceções da eficácia e do impacto parecem vitais para esta pesquisa, pois é essencial conhecer a eficácia e a qualidade do programa, implicações significativas nas práticas diárias dos formandos. O impacto das aprendizagens atingidas vai refletir sobre três questões: segurança e confiança nas atividades de ensino, resolver o problema de ensino, e o impacto direto sobre as tarefas diárias. Por outro lado, a avaliação do impacto é a identificação sistemática dos efeitos – positivos ou negativos, intencionais ou não – em indivíduos, famílias, instituições, e no meio ambiente causado por uma determinada atividade de desenvolvimento (Banco Mundial, 2004).

Boverie et al. (1995) argumentam que a avaliação da eficácia dos esforços de formação é fundamental para o sucesso de qualquer programa. As avaliações de eficácia podem oferecer às organizações, dados confiáveis sobre os seus programas com uma oportunidade para recomendações de melhorias (Mika, 1996).

Avaliar a eficácia de um determinado programa de formação consiste, em última análise, em determinar se esse programa produziu os resultados esperados

ao nível desejado, ou seja, saber se esse programa contribuiu para que os participantes adquirissem as competências necessárias e adotassem os comportamentos exigidos para atingir os objetivos fixados no plano (plano operacional ou similar).

Trata-se de uma perspectiva externa que vai muito mais longe do que uma avaliação puramente “interna”, em que nos limitamos a tentar determinar “se a formação correu bem”. Como aponta Kirkpatrick (1998), se a formação não “correr bem”, fica pouco provável que os participantes adquiram as competências previstas; e sem a aquisição das competências os objetivos desejados ficariam por atingir. Isto mostra o papel, tanto da formação como da sua avaliação.

No quadro da avaliação da formação profissional de professores, parece essencial postular o princípio de que a avaliação da formação inicial necessita de determinar o processo de transformação dos perfis profissionais que correspondem a ações de formação (Barbier, 1985).

A necessidade de avaliar o programa de formação inicial de professores do Magistério Primário de Luanda deriva de várias razões. Ao avaliar este programa, enquanto avaliador, temos que olhar para as pessoas atendidas pelo programa, os resultados e, em seguida, determinar se há uma diferença significativa nos resultados. Por isso, a formação deve ser avaliada a vários níveis, pois cada um dos níveis fornece informação relevante para diagnosticar os problemas que podem estar a impedi-lo de atingir o seu derradeiro objetivo – “o contributo para a melhoria da formação”.

Com a avaliação dos programa de formação inicial de professores do Magistério Primário de Luanda pretende-se responder à pergunta: quais são os resultados que o programa de formação inicial de professores do Magistério Primário de Luanda tem produzido aos seus destinatários, ou seja, saber se o referido programa cumpriu as metas ou objetivos com os quais foi implementado?

Cabrera (2003) define a avaliação educativa como sendo um processo sistemático de obter informação objetiva e útil para apoiar o juízo de valor sobre a planificação, desenvolvimento e os resultados da formação, com fim de servir de base à tomada de decisões pertinentes e de promover o conhecimento e compreensão dos êxitos e fracasso da formação”.

A “Avaliação é um processo sistemático de delinear, obtenção, geração de relatórios e aplicação de informações descritivas e de julgamento sobre o

mérito de algum objeto, valor, probidade [correção moral], viabilidade, segurança, significado ou a equidade” (Stufflebeam e Shinkfield (2007:698); Determinar o valor ou o mérito do que se avalia (Scriven, 1967)

Yarbrough, Shulha, Hopson, e Caruthers (2011) definem a avaliação como sendo a investigação sistemática do valor, importância, ou o significado de algo ou alguém junto de dimensões definidas” (p. 287).

1.2. Descrição do programa

Durante a época do período colonial, nas escolas de aprendizagem pedagógica – Magistério Primário – e nas escolas normais, os professores recebiam uma formação científica que pouco os preparava para ensinar. Mais tarde, esta formação foi aprofundada, com maior ênfase na educação geral do que na instrução. Contudo, uma parte importante era reservada para a prática poder apoiar a teoria. No período pós-independência, a formação pretendida era, e é ainda, muito teórica, mais voltada para a formação geral, procurando mais dar acesso ao ensino superior do que centrar-se na formação prática necessária para o ensino.

As alternativas antes da reforma do Sistema Educativo de 2001 tentaram melhorar e equilibrar o processo de formação dos professores, mas timidamente. Agora, esta reforma orienta-se sobre a necessidade de estabelecer uma formação inicial de professores assente em bases metodológicas e práticas apropriadas, mas que, caso ligadas à uma formação prática, poderia alcançar melhor os objetivos esperados. As reformulações do ensino de 1977 e 1992, realizadas nos últimos anos, foram equilibrando as práticas de formação de professores, mas elas ainda pareciam tímidas.

Agora são necessárias orientações mais claras e mais preocupadas com uma formação de professores mais eficaz e de maior qualidade. Daí a necessidade de estabelecer a formação de professores em bases adequadas. Ter os professores sem uma visão pedagógica de ensino-aprendizagem prejudicaria ainda a qualidade da educação por longo tempo. É preciso dar competências adequadas aos nossos professores nesta área a fim de formar professores competentes, capazes de demonstrar o domínio do conhecimento científico moderno, através do uso de estratégias de ensino-aprendizagem eficazes e capazes de executar adequadamente as tarefas administrativas e pedagógicas

tradicionais, para alcançar um ensino de qualidade (LBSE, nº 13/2001 de 31 de dezembro).

Neste sentido, partiu-se de princípio de que criando a Escola do “Magistério Primário de Luanda (EMPL)”, os resultados que essa escola pudesse apresentar fossem motivos suficientes para a implementação de várias outras Escolas do género a nível do país. Isto porque o Ministério de Educação e Cultura (MEC e outros, 2001) de Angola decidiram melhorar a educação pré-escolar e o ensino primário como base de toda a formação do jovens (o que já era e seria de facto a sua maior preocupação). Assim, no final da década 90 começam a surgir as Escolas de Magistério Primário (EMP), com o primeiro embrião, o Magistério Primário de Luanda, situada em plena cidade capital de Angola.

O seu surgimento foi resultado de longos estudos sectoriais dos quais destacamos dois dos mais importantes. O primeiro estudo de avaliação, também conhecido por estudo diagnóstico, foi o realizado em 1986 (Anexo M). Este estudo considerou de entre os factores agravantes do insucesso escolar, a ineficácia da educação, a baixa qualificação académica e pedagógica de um elevado número de professores, com incidência para o Ensino Primário, e a inexistência de um sistema de atualização e formação permanente de professores e quadros pedagógicos. O segundo estudo sectorial realizado em 1993, também chegou a conclusões idênticas e recomendou a mudança de concepções, sugerindo transformações estruturais na matriz da formação inicial de professores (Anexo D).

No entanto, a ideia inicial foi a de criar um paradigma novo, baseado em algum paralelismo ao que foi o ensino primário durante o tempo colonial, em que o corpo docente que era produzido a nível da Escola do Magistério Primário tinha competências muito elevadas e permitia que os alunos que aí trabalhassem, saíssem com um perfil muito desejável, determinado pelos objetivos do plano de estudos.

Este programa para a formação de professores (do ensino Primário e Pré-escolar) designado aqui por “programa de formação inicial de professores do magistério de Luanda”, pode ser caracterizado como sendo um programa de formação de professores do nível médio (DRA n.º 109/2011 de 26 de Maio, artº 2º), oferecendo aos alunos experiências docentes sob a orientação de formadores

de professores durante quatro anos, que depois, serão habilitados profissional e pedagogicamente para lecionar em todas as seis classes do ensino primário.

Isso foi a maior preocupação do MED porque com a segunda explosão demográfica que se deu depois de 1992 (a primeira foi em 1976) era preciso elevar competências dos alunos. Por um lado, elevando o nível das habilitações literárias de 4ª para a 6ª classe. Por outro lado, fazer com que permitisse o acesso ao ensino primário, as crianças com idade superior à idade superior a 5 anos (idade considerada base) de forma a que quando elas saíssem do ensino primário, pudessem ter oportunidade de entrar para o ensino técnico profissional e seguir a sua via profissional como adultos. Estas são as principais ideias que motivaram a criação das escolas de Magistério Primário (INIDE, 2003, 2004).

Assim, com a ideia da criação de Magistério Primário foi preciso fazer com que este não sofresse a pressão a que, habitualmente, estavam sujeitas as escolas de formação de professores – os Institutos Médios Normais de Educação (IMN).¹ Com a criação do Magistério Primário era necessário extinguir os cursos de instrução primária que existiam nas escolas de formação de professores ou os então INE's. O objetivo geral deste Projeto Pedagógico, é contribuir para a melhoria da qualidade e eficácia do novo ensino primário de seis classes, insistindo, essencialmente, na aquisição e no reforço das competências técnico-pedagógicas de formadores de professores de Escolas do Magistério Primário (EMP), centrada na produção de materiais didáticos e metodológicos para utilização nas suas ações pedagógicas quotidianas. Assim, ao Magistério Primário foi incumbida a responsabilidade de mudança de mentalidade de quem iria trabalhar no ensino primário. O surgimento do programa obedeceu a duas fases diferentes: uma fase piloto e uma fase de implementação.

Fase piloto/experimental

Para a construção do projeto pedagógico do atual programa de formação inicial de professores do Magistério de Luanda, foi construída uma equipa em conselho pedagógico, órgão responsável para este tipo de programa de formação

¹ Depois da extinção dos cursos básicos de formação de professores nos finais de 1989, isto é, com a reformulação de 1992, os IMN passaram a formar professores do ensino primário através da especialidade chamada instrução primária que, por sua vez foi sendo também paulatinamente extinta com a implementação das Escolas de Magistério Primário em todo o território.

de professores. A escolha dos elementos que constituíram a equipa obedeceu a critérios previamente estabelecidos, sendo composta por pelo menos cinco elementos, dentre eles os diretores dos Institutos Médios de Educação sítos em Luanda e dois professores entre os quais se destaca o atual Diretor Geral da Escola do Magistério Primário de Luanda.

São eles os seguintes Institutos:

- O Instituto Garcia Neto
- O Instituto 11 de Novembro e
- O Instituto A, Jacinto.

O Ministério de Educação proporcionou condições de trabalho à equipa formada. Todos os elementos tinham uma tarde comum, sem componente letiva para poderem trabalhar em conjunto – aspecto importante a ter em consideração quando se pretende a existência de um trabalho colaborativo entre os membros de uma determinada equipa.

Os cinco elementos participaram de forma efetiva e coordenada mas quase sempre desenvolvendo trabalho de forma individualizada (em casa e Ministério da Educação). Os três diretores dos Institutos acima referidos sempre trocavam impressões, debatiam as propostas que tinham elaborado e muitas vezes solicitavam a opinião a outros elementos do conselho consultivo. Nesta fase levaram-se a cabo reuniões com as outras escolas de formação de professores (os Institutos Médio Normais) visto que essas escolas detinham a então instrução primária para a formação de professores do chamado ensino primário.

As questões discutidas nessas reuniões eram “pode abrir-se diretamente a escola do Magistério Primário à toda sociedade para qualquer quem queira candidatar-se?” ou, “é preciso pegar nos que já existem de melhor nos cursos de instrução primária?” A resposta acordada foi a de que “o melhor era admitir para o Magistério Primário, todos aqueles que não escolheriam especialidades de Geografia-História, Matemática-Física, Língua Portuguesa, Biologia-Química”. Porque muitos alunos, mesmo aqueles que estavam na instrução primária nas escolas de formação de professores, o seu objetivo primário não era o de ser professor, mas sim, dar continuidade a outros cursos que tinham semelhança na Universidade. Por exemplo, a Medicina, pois muitos sabiam que para se candidatar à Medicina tinha como primeiro requisito, ter o curso de instrução

primária de Biologia-Química; para estudar o Direito, era preciso ter estudado a História-Geografia finalmente, a Matemática-Física dava acesso ao curso de Economia ou Engenharia.

Neste caso, poucos eram os que pensavam que deviam escolher a instrução primária como especialidade, o que poderia permitir-lhes realizar confortavelmente o seu trabalho docente. Assim, aproveitando-se dos poucos que escolheram essa especialidade de instrução primária, decidiu-se selecionar particularmente os melhores alunos que já estavam a estudar a 11^a e a 12^a classe em cinco Institutos Médios Normais (IMN) de Luanda para, o arranque da primeira fase da Escola do Magistério Primário de Luanda - na segunda metade do ano letivo 1999. Numa primeira fase, entraram os alunos saídos de três Institutos Normais de Educação (INE's) de Luanda. Nomeadamente, o 22 de Novembro, o Garcia Neto e António Jacinto, remeteram os seus alunos da 11^a classe para começar a frequentar o recém-criado Magistério Primário de Luanda. Os respetivos professores também passaram a pertencer ao Magistério Primário de Luanda. Dois INE's (22 de novembro e António Jacinto) extinguíram logo a instrução primária naquelas instituições de formação de professores.

O objetivo primeiro desta fase foi o de experimentar e verificar se o Magistério a possibilidade de produzir o que se pretendia, pois tal como referido, nem todo o aluno que ia para a área de instrução primária era para ser professor.

Fase de implementação do programa

Depois da fase experimental, a Escola do Magistério Primário de Luanda passou a funcionar para o público em geral, no ano letivo 2002/2003. Como veremos no quarto capítulo, a situação académica adequada é um fator preponderante para admissão dos candidatos a professores. A idade mínima para o ingresso no subsistema de formação de professores é de quinze (15) anos completos ou a completar até 31 de Maio do ano letivo em que se realiza a matrícula (LBSE, nº 13/2001 de 31 de Dezembro, art.34.º). Em casos excecionais, forte consideração é dada a fatores como experiência e evidência de interesse ou disposição para ensinar, além de exigências académicas, aqui se inclui a situação de muitos professores do primário com habilitações literárias de menos de 9^a classe. Frequentemente, os candidatos são obrigados a apresentar

declarações escritas, cartas de referência, comprovação de trabalho relevante, mas eles são também submetidos a exame de aptidão passado pela escola.

Desafios significativos surgem no entanto, para atrair uma população diversificada de candidatos por um lado, e procurar atender a uma população cada vez mais diversificada de alunos nas escolas.

Formação e parceria

O programa apresenta aos alunos as experiências docentes sob a orientação de formadores de professores durante quatro anos, divididos em três trimestres cada. Ele inclui o conhecimento por meio de conteúdo sobre quem tem de ser ensinado (os alunos), o que tem de ser ensinado (assunto e currículo), como ensinar (princípios e prática de ensino), onde é que tem de ocorrer o ensino (contexto) e porquê ensinar (fundamentações de ensino).

A prática pedagógica é dividida em prática I e II com início na 11^a classe onde professores-alunos ficam durante 3 dias (segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira) a trabalharem na escola de aplicação com os alunos do ensino primário, isto é, das 7:30 até às 12:30. Como veremos mais tarde, a avaliação final da aula é feita pelo professor da prática pedagógica tendo em conta os aspectos constantes no modelo para a observação e avaliação de aulas práticas (Anexo F). No final do programa, esta prática é avaliada mediante um exame da aula prática dada pelo professor-aluno, perante um júri nomeado pela Direção da Escola do Magistério Primário de Luanda. Esses elementos foram explicados detalhadamente no contexto de estudo.

Objetivos do programa

Os objetivos gerais da formação são, formar professores competentes, capazes de demonstrar o domínio do conhecimento científico moderno, usar estratégias de ensino-aprendizagem eficazes e cumprir devidamente as tarefas administrativas e pedagógicas convencionais, a fim de alcançar uma educação de qualidade (INIDE, 2004). Para Nóvoa (1992), “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (p.16).

Segundo o DRA n.º 109/2011 de 26 de Maio os objetivos específicos da formação de professores concretizam-se nos níveis do saber, do saber-fazer e do saber ser. Assim, no final da sua formação o futuro professor terá de ser capaz de:

- a) Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e sociológica dos alunos em idade pré-escolar e escolar, tanto da educação regular quanto os da educação de adultos e do ensino especial;

- b) Dominar os conteúdos programáticos e manuais escolares, as normas, orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ensino nas instituições escolares;
- c) Saber utilizar as suas capacidades e os seus recursos e ter consciência dos efeitos da sua atuação na sala de aulas e na escola;
- d) Definir os objetivos específicos da sua atuação em sala de aulas com base nos objetivos dos programas, das condições das instituições de ensino e do meio ambiente em que está inserido;
- e) Preparar a criança para um melhor enquadramento nas classes e níveis de ensino subsequentes e para uma opção vocacional consciente e compatível com uma inserção social harmoniosa na comunidade;
- g) Desenvolver práticas de trabalho baseadas nas experiências de ensino e nas teorias de educação e ensino tendentes a formar cidadãos conscientes e participativos;
- h) Identificar as crianças com necessidades educativas especiais e proporcionar-lhe o encaminhamento adequado aos cuidados específicos de que carece;
- i) Fazer convergir os níveis descritos anteriormente.
- j) Trabalhar em colaboração com os seus colegas;
- k) Estar motivado para uma aprendizagem permanente;
- l) Distinguir-se pelo elevado sentido de idoneidade moral e cívica, competência profissional sabendo transmiti-lo aos seus educandos.

1.3. Objetivos do estudo

O programa de formação inicial de professores do Magistério Primário de Luanda desenvolve-se numa unidade orgânica do mesmo nome e pertencente ao Ministério de Educação. Desde que o programa de formação foi implementado, a sua avaliação formal ainda espera para se realizar. Em outras palavras, ainda não houve uma avaliação formal e sistemática, realizada sobre o mesmo —, o que poderia fornecer resposta clara. Assim, apesar da sua importância, há evidências de que as avaliações de programas de formação são muitas vezes inconsistentes ou em falta (Eseryel, 2002). Estes objetivos espelham os motivos pessoais que ditaram a escolha do tema intitulado

“Avaliação do programa de formação inicial de professores do Magistério Primário de Luanda” (Angola).

O presente estudo é uma tentativa de avaliar a eficácia do programa de formação inicial de professores do Magistério Primário de Luanda em Angola, e com ele pretende-se:

- (i). Avaliar o programa na forma como o mesmo tem sido desenvolvido para alcançar os seus objetivos gerais.
- (ii). Conhecer e avaliar o programa de formação inicial de professores do Magistério Primário de Luanda;
- (iii). Conhecer e avaliar o desenvolvimento curricular de programa de formação de professores primários do Magistério Primário de Luanda;
- (iv). Identificar o grau de satisfação dos alunos em relação a sua formação.

Em específico é dizer que, com este estudo, pretendemos:

- Avaliar a eficácia e o impacto do programa de formação inicial de professores do Magistério Primário de Luanda.
- Conhecer e avaliar as reações e aprendizagens dos alunos, formadores de professores e gestores participantes do programa de formação inicial de professores do Magistério Primário de Luanda.
- Identificar o grau de satisfação dos alunos em relação à sua formação.
- Identificar os pontos fortes e pontos fracos do programa em cumprimento das necessidades das escolas e professores e
- Propor sugestões e recomendações para o aperfeiçoamento do programa.

Esses motivos consubstanciam-se na realização de um ideal que almejamos coroar com satisfação, se conseguirmos. Acreditamos que com este estudo estamos a oferecer à sociedade, especialmente a Angola mais um subsídio para a reflexão sobre a educação, sobre a formação de professores e como melhorar as ações formativas por parte dos professores que lecionam nas escolas primárias em particular e também contribuir para a tomada de decisões, por parte de quem de direito, com vista a resolver alguns dos vários problemas que afligem o sector de Educação em Angola.

Com tudo isso, a questão que se coloca é saber porquê avaliar o programa de formação, ou simplesmente, porquê avaliar a formação? Baseando-se principalmente na sua experiência, vários autores defendem diferentes razões para avaliar. Este é o caso, por exemplo, dos grandes autores em avaliação de formação, Kirkpatrick, Phillips, Russ-Eft e Preskill e Kraiger.

Para começar, Kirkpatrick (1998) oferece três razões:

- 1) justificar a existência do departamento de formação, demonstrar a sua contribuição para os objetivos da empresa;
- 2) decidir se quer continuar ou parar os programas de formação; e
- 3) obter informações sobre como melhorar os programas de formação futuras.

Por seu lado, Phillips (1997) identifica 10 razões ou fins de avaliação: (1) determinar a realização de objetivos de formação; (2) identificar os pontos fortes e fracos do processo de desenvolvimento de recursos humanos; (3) comparar os custos e benefícios de um programa; (4) decidir quem deve participar em futuros programas; (5) testar a clareza e a validade de certos testes, estudos de caso ou exercícios; (6) identificar quão melhor os participantes receberam o programa; (7) lembraraos os participantes certos conteúdos do programa julgados importantes; (8) recolher dados para a implementação de futuros programas; (9) determinar se o programa forneceu uma solução adequada às necessidades identificadas; (10) formar um banco de dados de suporte para a tomada de decisão pelos gestores.

Russ-Eft e Preskill (2001) oferecem sete razões para avaliar: (1) a avaliação pode contribuir para a melhoria da qualidade ou confirmá-la; (2) ela pode ajudar a aumentar o conhecimento dos membros da organização, quer pela melhor compreensão do que é avaliado, como para aprender a avaliar adequadamente; (3) a avaliação pode ajudar a determinar as prioridades, dada a escala das necessidades e recursos limitados; (4) usada como uma ferramenta de diagnóstico, a avaliação pode contribuir para o planeamento e entrega de novas atividades dentro da organização; (5) pode ajudar a demonstrar o valor acrescentado dos esforços de formação; (6) os resultados da avaliação podem ajudar a documentar e apoiar determinadas solicitações de recursos adicionais; (7) experiência em avaliação torna-se cada vez mais procurada. Obviamente, as razões dadas por esses diferentes autores se sobrepõem.

Por outro lado, Kraiger (2002) propõe, por seu lado uma síntese. No entanto, com base em alguns autores como Kirkpatrick, (1994), Sackett e Mullin (1993) e Twitchell, Holton, e Trott (2000), identificam duas razões importantes para este estudo: a tomada de decisão e feedback.

- A primeira razão é para fornecer informações para a tomada de decisão clara sobre a formação: por exemplo, será o nível de retenção de aprendizagem suficiente tendo em conta os recursos alocados? O formato do curso corresponde adequadamente ao conteúdo e se ele é relevante? São os formadores capazes de oferecer corretamente o conteúdo? Será que os participantes recebem uma formação suficiente para executar as tarefas que se espera deles?
- A segunda razão principal é o feedback. Este feedback pode ser dado tanto aos designers como formadores ou formandos. Ele permite essencialmente, os ajustes das atividades de formação ou, no caso de aluno, o seu processo de aprendizagem.

No fundo, esta síntese de Kraiger oferece o interesse de colocar três principais funções dentro de unidades de formação: a gestão da formação e os processos de decisão que a acompanham; a função técnica, mais preocupada com a aprendizagem e a qualidade do processo; e a promoção da formação, tanto dentro como fora da organização.

Por sua vez, Twitchell et al. (2000) mostraram que a frequência das avaliações de reações (satisfação), de aprendizagem e de comportamento foi correlacionada à percepção por parte dos responsáveis da avaliação do valor para a melhoria da formação. Atualizando este argumento, Pérez Juste (2006) sugere que um programa por muito bom que se apresente, precisa de ser avaliado para que possamos melhorá-lo.

Com este estudo de avaliação, quaisquer eventuais problemas ou falhas do programa foram procurados e, à luz das informações obtidas, sugestões e comentários foram feitos para o redesenho do programa para os anos seguintes.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick, (1997) enfatizam que os decisores políticos precisam de uma boa informação sobre a eficácia relativa a cada programa. Cada gestor do programa precisa saber como cada parte de seu programa está funcionando. Saber se algumas peças estão contribuindo mais do que as outras. Para estes autores, “o quê pode ser feito para melhorar as partes do

programa que não estão a corresponder? Como deveriam e que adaptações irão tornar o programa mais eficaz? É a tarefa do avaliador (p.7).

Celorrío (1993) define a avaliação de um programa de formação como “a exploração cuidadosa e sistemática de suas características e seu funcionamento, com finalidade de determinar a qualidade do mesmo para tomar decisões sobre possíveis soluções ou mudanças válidas” (p. 121). A questão é pois a de saber se este programa precisa de ser avaliado e saber se ele está realmente a atender às necessidades dos alunos, professores e administradores aos quais foi destinado.

Boverie, Mulcahy e Zondlo citados em Şahin (2006), admitem que a avaliação da eficácia de um programa de formação é fundamental para o sucesso de qualquer programa. Segundo estes autores, este julgamento foca a questão de saber se o programa, a política ou o projeto têm como indicado, o efeito pretendido. Outras questões não menos importantes consistem em saber como o programa pode ser melhorado, se vale a pena o programa permanecer, se existem alternativas melhores, se há ou não resultados não intencionais e se as metas do programa são adequadas e úteis (Shackman, 2012).

Tanto na área da educação como em todas outras áreas, a necessidade de melhoria é indispensável, a fim de oferecer aos seus clientes (alunos e professores) o melhor que se pode e para proporcionar uma educação de qualidade. Uma das melhores e mais importantes formas de garantir a melhoria do ensino é, no entanto, através da oferta de um programa de formação de qualidade aos seus professores.

Até muito recentemente, não houve muitos métodos válidos e confiáveis para realizar as avaliações de programas de formação e assim os dados recolhidos não eram analisados para fins de melhoria. Neste sentido, é necessário que a avaliação da formação seja realizada regularmente, utilizando bons métodos. Como Marsden (1991), afirma, “... praticantes de formação vão ser chamados a prestar provas do valor dos programas de formação que eles oferecem (p. 5).”

Qualquer que seja o modelo utilizado para a formação de professores, em qualquer instituição, há sempre uma necessidade de ponderar e avaliar a eficácia do programa ou curso a ser implementado. A razão para a avaliação é medir a eficácia do programa, é para ver se ele está cumprindo seus objetivos, se está atendendo as necessidades dos formandos que o frequentam (sobre o seu

desenvolvimento no campo) e fazer alterações e adaptações necessárias para os próximos anos. Além disso, no mundo em que vivemos hoje, há sempre mudanças e desenvolvimento em curso, especialmente no campo da educação. Por conseguinte, a fim de manter-se com as mais recentes tendências e atualizar todos os recursos de ensino, existe uma necessidade para a avaliação destes recursos.

1.4. Metodologia

Atualmente, existem vários modelos que se dedicam a avaliar os resultados da formação, desenvolvidos ao decorrer dos anos e que contribuem para a comprovação dos resultados das ações formativas. Há diversas maneiras de se avaliar programas ou cursos. Diferentes tipos de modelos de avaliação de atendem a diferentes objetivos de alunos e educadores. Neste sentido, Eseryel (2002) enumera seis abordagens básicas para a avaliação: a avaliação baseada nos objetivos, a avaliação livre de metas, a avaliação responsiva, a avaliação de sistemas, a avaliação profissional e a avaliação quasi-legal – e aponta que os pesquisadores e outros avaliadores devem estar familiarizados com os diferentes modelos e escolherem o mais adequado aos seus objetivos.

Ornstein e Hunkins (1998, citados por Şahin, 2006), dividem os modelos em duas categorias de acordo com a natureza da pesquisa conduzida para a avaliação. Na primeira categoria integram-se os do tipo científico que são os modelos positivistas que refletem as medidas quantitativas usadas em estudos de avaliação. Alguns destes modelos são abaixo listados:

- Modelo de avaliação de Discrepância de Provas
- Modelo de Contingência – de Congruência
- Modelo de Stufflebeam de Contexto, Entrada, Processo, Produto (CIPP)
- Modelo Judicial de avaliação

Na segunda categoria integram-se os modelos humanistas – modelos naturalistas que fazem o uso de métodos qualitativos de avaliação. Alguns destes modelos são os seguintes:

- Modelo de Avaliação de conhecimento de Eisner
- Modelo de Avaliação Responsiva de Stake

- Modelo de Avaliação Iluminativa
- Modelo Retrartista

Além destes modelos gerais de avaliação e os modelos de concepção apresentados acima, também existem aqueles modelos de avaliação que foram especialmente concebidos para avaliar os programas de formação, alguns dos quais foram mencionados abaixo para o propósito do presente estudo. Neste sentido, aparecem nesta lista, os modelos sugeridos por Hamblin (1974), Brinkerhoff (1987), Kirkpatrick (1998) e Jesus Maria Jesus Jornet e Modesto Suárez (2000). Assim, apresentamos uma descrição de alguns modelos necessários para a avaliação do programa de formação:

- *Modelo de Hamblin* – foi necessário introduzir este modelo aqui com a finalidade de se compreender o presente estudo. Hamblin (1974), no seu modelo de avaliação de programa de formação propõe cinco níveis que são os seguintes: Nível 1: Reações; Nível 2: aprendizagem; Nível 3: o comportamento de trabalho; Nível 4: Organização, e Nível 5: valor final. (p. 15). Segundo este autor, estes níveis estão ligados um à outro por uma causa e efeito de cadeia de tal forma que:

A FORMAÇÃO

leva à REAÇÕES

que levam à APRENDIZAGEM

o que leva a MUDANÇAS DE COMPORTAMENTO NO TRABALHO

que levam a MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO

que levam a MUDANÇAS NA REALIZAÇÃO DE METAS FINAIS

- *Modelo de Brinkerhoff de seis etapas*: Para Brinkerhoff (1987), “o modelo da avaliação formativa do processo de formação” implica seis etapas (não citadas neste estudo) de avaliação apresentadas em um ciclo. Neste modelo, existe uma sequência de decisões de formação e conexões causais a seguir.

Uma abordagem de *modelo geral* para o desenvolvimento de avaliações de programas de formação foi apresentada por Jesus Maria Jesus Jornet e Modesto Suárez (2000). Para estes autores, a avaliação tem de considerar informações relativas; nomeadamente:

1. Infra-estruturas - Características e adequação dos postos de teleformação (visão do estudante, professor e coordenador técnico), comunicação, etc.

2. Materiais de formação - Características e atuação dos mesmos (materiais do aluno, professor, coordenador, entre outros.)
3. Organização - Adequação da funcionalidade do programa.
4. Conteúdo e os níveis do programa - adequação pedagógica do *design* e o desenvolvimento do programa no planeamento do conteúdo e abordagem para a realização dos níveis previstos
5. Professores - Adequação das ações do formador
6. Pessoal de apoio. Adequação das ações do suporte técnico para o desenvolvimento do programa.
7. Satisfação do aluno no desenvolvimento do programa e à realização dos objectivos.
8. Adaptação da formação no local de trabalho

Este estudo usa a estrutura de avaliação de Kirkpatrick que apresenta um modelo de gestão de informação em empresas; os instrutores podem usá-lo para melhorar a forma de avaliação do curso. O modelo de Kirkpatrick ocupa ainda hoje, um lugar de destaque na literatura sobre a avaliação da formação na empresa. O modelo de Kirkpatrick realça a avaliação sobre os níveis de

Reação,
Aprendizagem,
Comportamento e
Resultados.

Neste estudo, procurei adaptá-lo devido as grandes diretrizes que traz para a avaliação do tipo de programa que pretendendo avaliar. Kirkpatrick salientou que a avaliação tem de ir além das reações imediatas dos participantes. Segundo Naugle et al. (2000), o modelo é o guia mais revisto e aplicado na avaliação da eficácia de formação no mundo do trabalho desde que foi introduzido pela primeira vez em 1959.

O modelo de avaliação do curso proposto aborda os três primeiros desses níveis e centra-se sobre as condições necessárias para a transferência de conhecimentos e habilidades aprendidas. Para os objetivos dos instrutores, os três primeiros níveis serão suficientes, enquanto o quarto nível analisa o impacto em todo o sistema ou organizacional. Este nível procura determinar o aumento nos lucros da empresa, satisfação do cliente, ou medidas semelhantes ocorreram como resultado da formação.

1.4.1. O Modelo Kirkpatrick

O modelo de Kirkpatrick surgiu em 1959 com uma série de quatro artigos sobre a avaliação dos programas de formação na revista «*Training and Development*». Estes quatro artigos definiam os quatro níveis de avaliação que teriam posteriormente uma influência significativa sobre as práticas das empresas. Os seus quatro níveis são:

- **Nível 1: Reação** – Este nível visa saber o que pensam os participantes do programa ou atividade. *Kirkpatrick (1998)* associa este nível à avaliação da satisfação do consumidor. Segundo este autor, se a formação se quer ver eficaz, ela tem de provocar reações favoráveis nos participantes, caso contrário, eles não ficam motivados e, além disso, põem em causa a existência do programa através de comentários negativos. A reação geralmente é medida através de formulários em que os participantes manifestam o seu grau de satisfação com diferentes aspectos da atividade.
- **Nível 2: Aprendizagem** – Este nível visa avaliar o que os participantes adquiriram através da formação em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes em função dos objectivos propostos. A importância de avaliar esse nível decorre do simples facto de que nenhuma mudança de comportamento pode ocorrer se os participantes não aprenderem. Além disso, esta avaliação irá impedir de concluir precipitadamente de que se não houve nenhuma mudança no comportamento no local de trabalho, porque não houve aprendizagem. Esta avaliação é feita através de testes (de desempenho) ou exames.
- **Nível 3: Comportamento** – Este nível avalia a transferência dos conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidas em formação no local de trabalho. Em suma, a questão é saber, em que a formação mudou o comportamento em situação de trabalho. A avaliação, que devia ser efetuada cerca de dois a três meses após a formação. Os instrumentos utilizados são o questionário ou a entrevista com os formados e diferentes atores com vista a observar seu comportamento.

O termo “nível” enfatiza a hierarquia existente entre estes quatro critérios da avaliação. Para Kirkpatrick, quanto maior é o nível, mais ele fornece

informações importantes para a organização. Além disso, há, segundo o autor, relações causais entre estes níveis. Isso é, há satisfação porque houve aprendizagem; porque houve aprendizagem por isso que há mudança de comportamento; e, é porque houve mudança de comportamento por isso que há resultados na organização.

Kirkpatrick insiste sobre o facto de que os quatro níveis de avaliação são partes importantes da avaliação. Ele não propõe uma escolha de quatro critérios, senão que uma avaliação completa da formação tem de abranger estes quatro critérios.

Há cinco diretrizes para a medição da mudança de comportamento após a formação: (1) a necessidade de uma clara e sistemática avaliação do comportamento antes e depois da experiência educacional, (2) avaliação de desempenho tem de ser feita por alguém familiarizado com os alunos, (3) a necessidade de comparar estas pré-avaliações; (4) desempenho e a mudança de comportamento têm de ser avaliados após pelo menos 3 meses, após a implementação do programa e (5) um grupo de controlo que não recebeu a formação deve ser usado para comparar a diferença.

- **Nível 4: Resultados.** Trata-se de uma avaliação mais importante, isto é, trata-se de avaliação do impacto da formação na empresa. Avalia-se, entre outros, a produtividade, a qualidade, a taxa de rotatividade de pessoal, a qualidade de vida no trabalho, redução de custos, retorno sobre o investimento de formação, etc. Os métodos para avaliar este último nível variam dependendo do objeto a ser avaliado.

Este modelo foi escolhido para este estudo, pela sua ampla aplicação em programas de formação e pelo facto de que existir uma continuidade do processo de avaliação, após a implementação do programa. Outras razões afirmam que o modelo de Kirkpatrick tem prioridade sobre os outros modelos porque,

- a) Este modelo é utilizado para avaliar a eficácia de postos de trabalho que exigem uma formação específica;
- b) A sua implementação pode ser feita de forma sistemática;
- c) A ênfase neste modelo é sobre os resultados do quarto nível, e
- d) Certamente pode conter uma grande quantidade de informação para pesquisadores e avaliadores de cursos de formação.

Muitos outros modelos de avaliação de cursos de formação têm surgido desde 1974 após o modelo de Hamblin. Dois destes modelos são Kaufman e Keller (1994) “valor social” e Phillips (1994) “Retorno sobre o investimento”, que acrescenta um quinto nível, ao modelo de Kirkpatrick.

Não importa qual dos modelos acima é usado, há sempre uma necessidade de avaliar programas de formação, assim como há uma necessidade de avaliar qualquer outro programa. Estes modelos fornecer a todos os avaliadores formas e alternativas para a avaliarem os programas e sugerir vários aspectos de programas que podem ser focalizados para avaliação seja o programa inteiro ou qualquer aspecto do programa. Portanto, cabe a quem está realizar o estudo de avaliação decidir sobre o modelo mais adequado para as suas próprias situações e propósitos. Uma explicação mais detalhada destes modelos é apresentada no capítulo três deste estudo.

1.5. Questões da pesquisa

A fim de alcançar os objetivos do estudo, uma questão de pesquisa principal e quatro questões subsidiárias foram formuladas. A questão principal da pesquisa foi “Estará o programa de formação inicial de professores do Magistério Primário de Luanda a atender os objetivos pelos quais foi implementado?”

A ela se acrescentam quatro conjuntos de questões que foram formuladas sob os títulos dos quatro níveis de avaliação propostos por Kirkpatrick (1998). Cada nível do modelo de Kirkpatrick foi tomado como base para a formulação das principais questões de pesquisa. Assim sendo,

- **Nível 1** Reação - avalia a *reação* dos formandos/estagiários do programa de formação inicial de professores do Magistério Primário de Luanda e dos participantes à formação. Foram colocadas questões relacionadas com as reações pessoais dos formandos para o programa e se sentiram a necessidade de aprender. (Os formandos ficaram satisfeitos com a formação?).
- **Nível 2:** Aprendizagem - avalia as *aprendizagens* dos formandos. Este nível teve como função explorar se os formandos foram ganhando algum progresso na sua aprendizagem, em geral, seguido por

alguns problemas encontrados em relação ao programa e do conteúdo em relação ao curso, em geral. (Os formandos aprenderam com a formação realizada?).

- **Nível 3: *Comportamentos*.** A este nível, a questão de pesquisa que se coloca é em relação às principais mudanças de comportamento dos formandos, isto é, a de saber se eles estavam prontos para mudar, se a sua instituição proporcionou condições necessárias para a mudança. (Os formandos mudaram os respetivos comportamentos com base no que adquiriram ou desenvolveram através da formação?).

- **Nível 4: *Resultados*.** Aqui, a questão está diretamente relacionada com as questões gerais ou impacto do programa de formação para a instituição e os formandos/estagiários (A transferência de conhecimentos e habilidades adquiridos para os contextos reais de trabalho provocou impactos no desempenho da organização?).

Depois de ter mencionado os diferentes níveis, as questões foram seleccionadas numa ordem cronológica de acordo com o objetivo desta pesquisa:

Nível I - Reação

1. Como foram as reações dos formandos em relação ao programa que eles estão a frequentar?
 - 1.1.O programa de formação inicial de professores do Magistério Primário de Luanda (PFIPML) atende às necessidades dos formandos?
 - 1.2.O programa satisfaz as necessidades sentidas pelos formandos?
 - 1.3.Os formandos ficaram satisfeitos com a formação?

Nível II - Aprendizagem

2. Será que há progresso nos alunos do programa de formação em relação às suas habilidades e atitudes de ensino?
 - 2.1.Os formandos aprenderam com a formação realizada?
 - 2.2.Quais as habilidades que foram desenvolvidas ou melhoradas, como resultado do programa, de acordo com as perceções dos próprios formandos e formadores de professores?

2.3. Que dificuldades surgiram na implementação do programa e que podem afetar o progresso dos formandos?

Nível III - Comportamento

3. Os formandos alteraram os respetivos comportamentos com base no que adquiriram/desenvolveram através da formação? – Processo de transferência de “adquiridos”

3.1. Os formandos estiveram prontos para alterar seu comportamento?

3.2 Qual foi o grau de apoio institucional para a criação das condições/clima necessárias para a alteração de comportamento dos formandos?

3.3 Como foram recompensados os formandos por sua alteração de comportamento?

3.4. Será que o conteúdo oferecido aos formandos foi relevante?

Nível IV - Resultados

4. O programa mostrou resultados benéficos para os alunos participantes do curso?

4.1. A transferência de habilidades e atitudes adquiridas para os contextos reais de trabalho provocou impactos no desempenho da organização?

4.2 Os estagiários estão dispostos a continuar a desenvolver a sua profissão?

4.3. Quais são os pontos fortes e ponto fracos do programa em atender a necessidade dos formandos/alunos e professores da escola?

1.6. Importância de estudo

Se quisermos um professor produtivamente eficiente e de qualidade é preciso avaliar continuamente o seu desempenho e tomar decisões à luz desta avaliação. Assim verifica-se a importância e a necessidade de se proceder à avaliação de programas de formação.

Como foi referido anteriormente no ietm sobre a descrição do program, nos últimos anos, a formação de professores em tem sido assunto de um debate aceso. Uma série de opiniões de diversas origens aparece no momento para

destacar a falta qualidade da formação dos professores que são formados nas nossas instituições de formação de professores, inclusivé universitárias.

Relatórios do Ministério da Educação sublinham a necessidade urgente de redesenhar os contornos do profissionalismo do professor (INIDE/MED, 2003) e a formação de professores de qualidade, capazes de assumir missões mais complexas. Para este órgão, a profissão docente não pode ser reduzida ao exercício da sua responsabilidade na sala de aula, o trabalho do professor hoje está passando por mudanças profundas e assume o controlo de novas áreas de conhecimento relacionadas com a gestão de projetos e implementação de abordagens multidisciplinares.

Segundo Nascimento (2006 citado em Quitembo, 2010), a formação de professores não tem sido abordada de forma adequada em relação ao conhecimento, pois este é encarado como um produto ou algo que se transmite e não como um processo de construção. Para este autor, “a pedagogia dos cursos de formação docente tem sido marcada por uma forte tendência para a exposição e transmissão de informações pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções”. A postura investigativa não se faz presente ao longo do processo pedagógico de formação. Marsden (1991) aponta cinco razões pelas quais necessitamos de avaliar programas de formação:

- 1) Validar os instrumentos de avaliação das necessidades e métodos;
- 2) Confirmar ou rever opções de solução;
- 3) Confirmar ou rever as estratégias de formação;
- 4) Determinar reações de estagiários/formador e avaliar a aquisição de conhecimentos e atitudes do estagiário;
- 5) Avaliar o desempenho do estagiário e determinar se os objetivos organizacionais são cumpridos.

A Escola de Magistério Primário de Luanda é composta por coordenações e áreas específicas (sobre as áreas, mais detalhe será dado no estudo do contexto). Nela, existem muitos professores recém recrutados para servir estas áreas, tendo sido formados por outros programas de formação e estão aí como primeira fase de sua experiência de trabalho. Apesar de que na descrição do programa e no contexto do estudo esta questão será mencionada com mais pormenores, convém insistir sobre o programa de formação com vista a melhor expressar o seu significado no presente estudo. Nos anos anteriores, o programa

de formação inicial de professores era realizado em condições que não refletiam as expectativas do governo de Angola assim como dos próprios formandos. Primeiro foi realizado pela escola colonial (curso de magistério) e, na pós-independência através de cursos de formação de curta duração de vários tipos. No entanto, o primeiro modelo foi abandonado por várias razões. As razões para o abandono do curso podem ser de três tipos: razões institucionais, razões relacionadas com os participantes e razões de natureza curricular.

O problema institucional pode ser declarado como o facto de que o Governo angolano tinha decidido parar o curso e lançar futuramente um programa mais exigente e abrangente, diferente daquele do magistério colonial que era mais restrito. Por outro lado, um dos principais problemas dos participantes, pode ser declarado como o facto de que o curso não era para todos, reservado apenas para um pequeno grupo de jovens angolanos assimilados, seleccionados através da cor da pele, e que também não era territorial. O terceiro problema está ligado à natureza curricular, ou seja, determinadas sessões do curso não eram apropriadas para esses formandos e que, o tempo de formação era muito reduzido. Por exemplo, a formação dos Monitores (colocados nas pequenas “aldeias do mato”) era ministrada em três cursos intensivos, de três meses. Os Regentes Escolares (mais tarde designados Professores de Posto) recebiam formação docente em cursos de dois anos (Torres et al., 2002). Outro problema vivido pelos alunos do curso foi que eles não eram capazes de dedicar o tempo a seus alunos por causa da carga de trabalho excessiva pois, acontecia o caso em que havia um professor único para alunos de duas ou três salas e em que o professor, enquanto estava a trabalhar com um grupo, tinha que abandonar o outro, ocupado com uma tarefa, vice e versa.

Finalmente, aqueles tipos de programas de formação não proporcionavam a continuidade de estudos e os professores formados eram professores reservados para as áreas de muita concentração populacional, deixando a maioria das crianças e adultos fora do sistema (Silva, 2003). Mas tal como foi explicado pelos ex-formandos, embora o programa tivesse as suas limitações, ele foi concebido para fins de desenvolvimento profissional e a prática pedagógica era a atividade mais penalizada para os alunos. Este era o problema principal para o curso porque ele tinha a intenção de ser uma melhoria e um sucesso orientado que não tinha de ser uma ameaça.

A partir de 1977 (já na época de independência), foram ensaiados modelos de formação inicial de professores, que foram desenvolvidos em escolas provisórias e que, eventualmente, levaram ao surgimento do programa da formação inicial de professores de longa duração.

Uma vez que a formação de professores é de vital importância para o desenvolvimento de qualquer sociedade, houve a necessidade de se criar um programa de formação inicial de professores que atendesse às necessidades e expectativas dos jovens angolanos. Este ponto é também mencionado com mais detalhes no item sobre a descrição do programa, mencionando-se como uma conclusão da saída de estudos setoriais (MEC, 2001).

O programa de formação aplicado no passado não foi revisto antes de ser substituído e sendo que a sua substituição foi apenas uma questão política, é incerto dizer se as alterações feitas eram ou não adequadas. Além disso, também não é certo afirmar se o novo programa adotado, com suas configurações próprias foi apropriado para a situação atual, ou se ele tem superado as dificuldades dos programas anteriores. Portanto, há essa necessidade vital para a avaliação do novo programa a fim de encontrar respostas para estas questões.

Uma vez que este novo programa foi implementado há mais de dez anos, e considerando que a educação sempre requer uma avaliação contínua para a tomada de decisões de melhoria, este estudo espera avaliar a eficácia e o impacto do programa de formação inicial de professores do Magistério Primário de Luanda, a fim de fornecer algumas sugestões para a sua melhoria para que ele se torne mais eficaz e eficiente para os professores que o necessitam. Como sugere Stufflebeam (1997), o mais importante da avaliação não é demonstrar, mas aperfeiçoar. Pois não podemos garantir que as nossas metas e objetivos são válidas, se não os confrontamos com as necessidades daqueles que pretendemos servir.

Em Angola, a avaliação é um assunto menos abordado e trabalhado. Nota-se falta de cultura de avaliação desenvolvida nas instituições de formação de todos os níveis. Estas preocupações surgem por falta de orientações superiores visto que a esse nível a avaliação ainda é vista como um processo administrativo. Por isso, sabe-se muito pouca coisa sobre os saberes e competências construídos em formação inicial de professores.

No contexto do programa de formação de professores recém implementado, como é caso do programa de formação inicial de professores do Magistério Primário de Luanda, que é o primeiro de formação de longo prazo, a avaliação contínua e feedback são fundamentais para melhorar a sua qualidade. Com os resultados desta pesquisa pretendemos contribuir para que, a longo prazo, tal programa seja um modelo para os programas de formação de professores em Angola. Especificamente, a avaliação formativa de tal programa de formação de professores também pode ajudar a desenvolver o programa noutras partes do país.

1.7. Definição dos Termos

Programa – O programa é um quadro de ação coerente tendo em vista a concretização de certos objectivos gerais, compreendendo um conjunto distinto de actividades orientadas para a realização de objectivos específicos.

Sessões: Sessões referem-se a um dos componentes do programa de formação inicial de professores. Elas são as horas reais de contacto em-classe a que os formandos do programa são expostos. No caso deste estudo, trata-se das 5 horas de sessões em 5 dias, das 7h30 até 12h30, realizadas obrigatoriamente a todas as semanas, nas segundas, quartas e sexta-feiras, em práticas pedagógicas.

Eficácia: A eficácia mede a relação entre o efeito da ação, e os objetivos pretendidos. A relação entre a eficácia e a eficiência é complexa, porque é uma relação indireta. A eficácia é uma afirmação independente, enquanto a eficiência é uma condição, que nem sempre está atrelada à eficácia. Ou seja eficiência tem haver com dinamismo e rapidez e eficácia tem haver com durabilidade e qualidade

Práticas pedagógicas: trata-se de um outro componente do programa de formação inicial de professores do Magistério Primário de Luanda. Elas são um dos requisitos mais importantes do programa. Cada estagiário é observado em sua aula de vez em quando pelo menos 3 vezes durante o semestre. Os tempos das observações são demonstrados na agenda semanal. Para cada uma destas observações o estagiário e seu tutor (atribuído no início do programa, mas muda para cada observação) reúnem-se (em uma “conferência pré-observação”) para discutir o plano de aula que o estagiário tem preparado para a observação. O

tutor dá feedback sobre o plano de aula sobre pontos fracos e fortes do estagiário e depois da aula também faz a crítica da referida aula e, em fim, sugere formas de melhorar tanto o plano da aula como a metodologia seguida durante a aula.

CAPÍTULO 2

CARATERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL EM ANGOLA

2.1 Enquadramento do capítulo

Este capítulo apresenta um breve contexto de educação em Angola e assente em indicadores que mais interessam para o presente estudo: área geográfica, população e educação. Evidencia a questão de formação de professores, fazendo uma análise descritiva entre as diversas instituições de formação de professores, dando assim minimamente a conhecer os contextos dos quais faz parte o programa de formação inicial de professores do Magistério Primário de Luanda, escolhido para a efetivação deste estudo.

2.2. Breves referências sobre Angola

A República de Angola situa-se entre os paralelos 4° 22' e 18° 02' e os meridianos 4° 05' e 11° 41' a Este de Greenwich, no Hemisfério Sul, na parte Ocidental da África Austral e ocupa uma área de 1.246.700 Km².



Figura 1 Mapa de Angola (Google, 2015)

Etimologicamente, a palavra Angola deriva de “Ngola”, nome atribuído a uma dinastia dos povos Ambundo, fixados no médio-Kwanza. É limitada a norte, pela República do Congo e por uma parte da República Democrática do Congo (ex-Zaire); a leste, pela República da Zâmbia e por uma outra parte da República Democrática do Congo.

Ao sul, pela República da Namíbia e a oeste, pelo Oceano Atlântico. Angola apresenta uma costa marítima de 1.650 Km² e as suas fronteiras terrestres correspondem a um total de 4.837 Km.

Angola é um país marcado por duas estações climáticas distintas: a das chuvas – húmida e quente, que decorre de setembro a abril, pronunciando-se com alguma antecedência ou mais tardiamente em algumas regiões – e a do cacimbo² (Parreira, 1990)– seca e fria, que vai normalmente de maio a setembro.

Com a sua população de 24, 3 milhões de habitantes (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2014), Angola é um país multilíngue pois, para além da Língua Portuguesa (língua oficial), coexistem vários grupos etnolinguísticos bantu compostos pelos Bakongo, Ambundo, Lunda-Quíoco, Ovimbundu, Ganguela, Nhaneka-Humbe, Ovambo, Herero e Okavambo e os povos não bantu, conhecidos por Khoisan (Zau, 2005:38-39).

A República de Angola foi uma colónia portuguesa que conheceu uma longa ocupação de cinco séculos. Depois de uma guerra de colonial de 14 anos, Angola alcançou a independência em 11 de novembro de 1975. Desde a emergência do país como um Estado independente, depois de uma ocupação colonial portuguesa de cinco séculos, o país mergulhou-se novamente numa longa guerra civil devastadora de 25 anos, e aceitou grandes fluxos de refugiados e imigrantes. Em 1977, o país dispunha apenas de cerca de 25 mil professores pobremente formados para a difícil tarefa de escolarizar os mais de 87% de angolanos analfabetos (Teses e resoluções de MPLA, 1977). Por esta razão é que a literatura consultada para esta pesquisa revela que o que os poucos professores angolanos souberam de fazer o que eram e são ainda capazes o que fazem é um dos fatores mais importantes que influenciam o aprendizado do aluno. Desde daí, os professores têm sabido aplicam uma série de práticas para fins variados, incorporam e integram diferentes tipos de conhecimentos, constroem repertório pedagógico mais adequado, e adaptam-se à variedade de alunos.

No entanto, as forças contextuais recentes têm complicado ainda o mais cenário educacional. O aumento da diversidade cultural, linguística e religiosa dentro das fronteiras angolanas também tem influenciado a Educação em Angola. Por exemplo, a maioria da população angolana é camponesa e, sua língua materna não é a língua oficial portuguesa, falada apenas nas cidades. Além disso, a velocidade e a difusão das tecnologias de informação e comunicação, a

² Do Kimbundu *Kisibu*. Estação mais seca e temperada que a das chuvas, cuja duração varia consoante o espaço geográfico. In, Parreira, Adriano, op. cit., p. 32.

economia global cada vez mais interdependente, as questões da inclusão, o discurso neoliberal dominante têm levado, por exemplo, os jovens a proferirem expressões como –ser professor para quê? Tal história, para um grande país como Angola, tem pesado muito no desenvolvimento nacional que afeta consideravelmente o sistema de educação. Assim sendo, neste capítulo vou explorar algumas questões ligadas ao sistema de educação e formação (inicial) de professores em Angola.

2.3 O contexto educacional em Angola

Após a independência, para a reorganização do país, entre os vários projetos territoriais, a Educação foi identificada como o projeto estrategicamente prioritário “quer para responder aos desafios estreitamente económicos, quer para fazer as face às preocupações sociais (MPLA-PT, 1977; Azancot-Menezes, 2005), sem prejuízo de outros setores. A lei constitucional angolana consagrou a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa. A responsabilidade pela educação é do governo da república de Angola, através do Ministério da Educação, representado em cada província, pelo respetivo governo provincial através da Direção provincial de Educação. No entanto, entre outros princípios, foram estabelecidos os princípios da democratização do ensino, da gratuidão do ensino e obrigatoriedade de ensino de base, da laicidade da educação e instrução e a frequência escolar é obrigatória até aos 15 anos.

Em 1977, dois anos após a independência nacional é aprovado um novo sistema nacional de educação e ensino. Em termos de conteúdos, foram substituídos os conteúdos frequentemente herdados da época colonial e concebidos para circunstâncias completamente distintas, por outros que teriam em conta a situação do país. Para tal, incluir, nos programas escolares, referências às culturas nacionais e locais e recorrer às diferentes línguas nacionais (UNESCO, 1978).

Estas características básicas passaram, em 1977, a constituir as linhas de força para a edificação do primeiro sistema educativo em Angola e para a elaboração de uma Lei Geral da Escolaridade; surgindo assim, como uma nova

orientação que parece apontar para diligências que levem à introdução, nos currículos, de informações que visem a solução de problemas reais.

O currículo era desenvolvido pelo Centro de Investigação Pedagógica (CIP) e, a partir dos anos 90, atualmente, pelo Instituto Nacional para a Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) e, é supervisionado pelas províncias através das Direções provinciais de Educação. Tanto os programas, como o calendário escolar são nacionais. Inicialmente, o ano letivo para o ensino primário e o ensino médio, normalmente começava em setembro e estendia-se até junho de cada ano³.

O sistema de ensino tem quatro ordens de ensino, um é particularmente original, faculdade, o que é muito diferente da realidade que cobre este nome na Europa ou em outros lugares da CPLP. Inclui o pré-escolar, o primário, secundário, e ensino superior. Para as escolas públicas⁴, a educação é gratuita no fundamental, médio e superior. Na universidade, as propinas são cobrados, mesmo que permaneçam relativamente baixo, situação que se aplica particularmente aos cursos noturnos.

Este facto provocou uma explosão escolar e, dada a carência de infraestruturas e de recursos humanos insuficientes, em quantidade e qualidade, o sector educativo teve, obviamente, muitas dificuldades, para administrar e gerir da melhor forma os dois primeiros anos do período pós-independência (Wampovelo, 1985).

Como ilustra o quadro 1, havia um total de 512.942 alunos (ensino primário), 72.000 alunos (ensino secundário) e 4.176 alunos (ensino superior). Estes números mostram que os alunos eram na sua maioria portugueses, uma vez que se pode verificar que em 1973, passou a haver 1.026.291 crianças matriculadas na pré-primária e nos quatro primeiros anos de escolaridade, assimetricamente distribuídos por 15 províncias (que existiam nos primeiros do pós-independência porque atualmente Angola conta com 18 províncias). Obviamente, tal explosão causou preocupação nos responsáveis pois, como disse Burity (o então Ministro da Educação, s.d.) no seu discurso,

³ Com a entrada de Angola na SADC, o ano letivo para o ensino primário e o ensino médio, normalmente começa em fevereiro e estende-se até novembro ao passo que o ano letivo para o ensino superior começa em março e estende-se até final de janeiro.

⁴ No primeiro sistema educativo só funcionava a escola pública, atualmente (desde a implementação do multipartidarismo no país, em 1992) a rede de ensino já conta com as instituições públicas e privadas.

“... a rápida expansão da rede escolar e o incremento das taxas de escolarização, com realce para o Ensino Primário impõem ainda um recurso a processo de recrutamento de agente para o ensino com mínimo de habilitações escolares e, por vezes, sem formação pedagógica adequada” (p.3)

Como já foi referido, para mais de um milhão de alunos matriculados no ensino primário, havia perto de 25.000 professores heterogeneamente distribuídos pelo país, o que, em condições normais, correspondia a uma média de um professor para cada 41 alunos.

Porém, cerca de 52% desses docentes, eram apenas monitores escolares, pois tinham, tão-somente, a 4ª classe, como habilitações literárias. Nas zonas rurais, os monitores escolares lecionavam todas as classes até ao final do ensino primário, ou seja, as quatro classes do ensino de base regular que compunham o então sistema educativo. A maior parte das vezes, em simultâneo, numa mesma sala de aula. Apenas 7%, dos docentes ligados ao ensino primário tinham habilitações mínimas para o exercício do magistério (MED, 1978).

QUADRO 1

Efetivo dos alunos do ensino de base regular do 1º nível por classe em 1977 (MED, 1978)

Níveis	1977	%
Pré-Primaria	402306	39,2%
1ª Classe	297624	29,0%
2ª classe	161128	15,7%
3ª classe	95445	9,3%
4ª classe	69788	6,8%
Total	1026291	100

O número de alunos matriculados no ensino superior baixou ao compararmos com período antes da independência para 20,98% numa diferença de 3067 distribuídos nas diversas faculdades que existiam como mostra o quadro nº 2, a evolução global dos alunos matriculados nos quatro níveis do ensino em 1977.

Para uma gestão correta do sistema de educação e ensino, foi, ao abrigo da Lei 1/1975, de 12 de Novembro, criado o Ministério da Educação e Cultura e um ano depois, deu-se a revogação desta Lei, pelo então Conselho da

Revolução. No âmbito de uma profunda reformulação de todo o aparelho estatal e governativo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) subdividiu-se em Ministério da Educação (MED) e Conselho Nacional de Cultura (CNC), sendo, este último, dirigido por um Secretário de Estado. (DRA, Leis nº 72/1976 e nº 73/1976 de 23 de Novembro).

QUADRO 2

Evolução dos alunos matriculados em 1977 (MED,

Níveis de ensino	1973	1974	1977	Total
Pré-primário	-	-	402306	-
Primário	512942	-	623985	1136927
%	45,11		54,88	100
Secundário	72000	-	105368	177368
%	40,59	-	59,4	100
Superior	-	4176	1109	5285
%	-	79,06	20,98	100

2.3.1 Organização do 1º Sistema Educativo Angolano

Por sistema de educação e de instrução em Angola podemos compreender todas as instituições que trabalharam para a educação e instrução dos cidadãos. A literatura sugere que o primeiro sistema de educação tinha a estrutura de ensino seguinte:

Na base do sistema estão as Instituições para a Educação Pré-Escolar. As mesmas estavam a cargo da ex-Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais (SEAS) (atual Ministério Reinseção Social – MINARS) que velava pelos Centros Infantis, que deviam receber crianças matriculadas em creches (até aos 3 anos) e em jardins infantis (dos 3 aos 6 anos). Posteriormente, dos 5 aos 6 anos, as crianças entrariam na classe de Iniciação.

- *Ensino Geral de Base* de 8 Classes, estruturado em 3 níveis, o primeiro dos quais de 4 classes (obrigatório) e cada um dos dois com duas classes, que se deveriam tornar igualmente, à medida que as condições o permitissem, obrigatórios. As Escolas do Ensino de Base são o alicerce do sistema educacional, onde o ensino, obrigatório e gratuito, se destina a crianças dos 6 aos 14 anos de idade. Como factor de identidade, as escolas do Ensino de Base

procuravam “... dar a cada jovem cidadão os elementos iniciais da educação socialista e a instrução geral moderna (Teses do MPLA, 1977).

A idade de admissão na primeira classe é de 6 anos. A Pré-escolar não era obrigatória. No entanto, cerca de 98% das crianças menores de cinco anos de idade não participa do jardim-de-infância. Classes de jardim-de-infância para crianças de 4 anos têm sido desenvolvidas principalmente em contextos socioeconomicamente desfavorecidas para aumentar as chances de sucesso escolar das crianças.

- *Ensino Médio*, com a duração de 4 anos e dois ramos fundamentais: o Técnico e o Normal, o primeiro destinado à formação de técnicos intermédios para o sector produtivo e o segundo destinado à formação de professores para o Ensino de Base dos segundo (5ª e 6ª classes) e terceiro (7ª e 8ª classes) níveis. Os Institutos do Ensino Médio apresentam carácter especializado e englobam as instituições que se ocupam do Ensino Médio Profissional.

- *Ensino Superior*, estruturado em Faculdades, com a duração de 5 a 6 anos, prevendo-se a existência de dois níveis de formação, solução implementada apenas a nível do Instituto Superior de Ciências da Educação. Esta, a “organização vertical” do Sistema. As Escolas do Ensino Superior, teoricamente constituídas por Institutos Superiores e Academias de Belas-Artes, seriam instituições frequentadas por candidatos que tivessem completado um dos Institutos do Ensino Médio.

Em 1978, foi criado o Ensino Pré-Universitário, inicialmente concebido como o “módulo de transição” entre a fase terminal do Ensino Secundário do sistema colonial e a do novo sistema, para acesso ao Ensino Superior. Estruturado em 4 semestres letivos, ele evoluiu, em 1986, para 6 semestres letivos;

Como podemos verificar na figura 3 abaixo, horizontalmente, o Sistema de Educação organiza-se em Subsistemas: o do Ensino de Base, com duas estruturas de formação (Regular e de Adultos); o do Ensino Técnico-Profissional, que compreendia o Ensino Médio Técnico e a Formação Profissional, e o Subsistema do Ensino Superior (Anexo A).

Particular importância foi dada no desenvolvimento do Sistema Educativo à estrutura de Formação de Professores e ao Ensino de Adultos, que evoluíram para Subsistemas de Ensino (MEC, 2001).

2.3.2. Subsistemas, Estruturas e Modalidades de Ensino

O sistema educativo angolano começou por compreender três subsistemas:

- Subsistema do Ensino de Base;
- Subsistema do Ensino Médio e Técnico-Profissional;
- Subsistema do Ensino Superior.

2.3.2.1. Subsistema do Ensino de Base

O Subsistema do Ensino de Base era assegurado por duas estruturas: Estrutura da Formação Regular e Estrutura da Formação de Adultos.

2.3.2.2. Estrutura da Formação Regular

A estrutura da formação regular, comportou a escola de base que foi formada por 8 classes, repartidas em três níveis de formação: o I nível com quatro classes; o II nível com duas e, o III nível, também com outras duas classes (4+2+2) (Zau,2005). O ensino era de 4 anos, depois da 8ª classe até aos 14 anos de idade. O objetivo deste ensino era o de proporcionar conhecimentos para o exercício de uma profissão, após a realização de um estágio, ou o ingresso no Ensino Médio. O trabalho produtivo, orientado para fins educativos, era considerado uma disciplina obrigatória. A este nível formaram-se os professores diplomados para o ensino de base. Os professores foram preparados para lecionar integralmente as 4 primeiras classes e uma ou duas disciplinas das 4 últimas classes (cadeiras da sua especialização) (MEC, 2002). O programa do Curso de Formação de Base Regular tinha as disciplinas seguintes: Língua Portuguesa, Ciências Integradas, Matemáticas, C. Natureza, C. Sociais, Geografia, História, Educação Visual E Plástica, Ed. Artística, Formação Manuale Politécnica, Educação Física, Língua Estrangeira, Física, Química e Biologia.

2.3.2.3. Estrutura da Formação de Adultos

Vocacionada para a formação dos adultos, deveria proporcionar conhecimentos de base ao estudante adulto (MEC, 2001). O ensino seria

organizado em semestres, de modo a que, ao nível da instrução primária e em 4 semestres (alfabetização mais 3 semestres), o adulto adquirisse conhecimentos equivalentes aos de uma criança em quatro anos de escolaridade. Esta estrutura utilizaria as mesmas escolas do Ensino de Base Regular, ou outras a serem criadas pelos respetivos centros de trabalho. No entanto, os docentes, os programas e os manuais deveriam ser específicos.

2.3.2.4. Subsistema do Ensino Médio e Técnico-Profissional

Este subsistema comportava o Ensino Médio e as Escolas de Formação Profissional. O Ensino Médio era constituído por 4 classes (9^a, 10^a, 11^a, 12^a) e ministrado em Institutos Médios especializados a partir da 9^a classe. As Escolas de Formação Profissional destinavam-se à formação de trabalhadores qualificados.

1.3.2.5 Subsistema do Ensino Superior

O Ensino Superior, com cursos de duração variável, estaria a cargo dos Institutos Superiores que, no seu todo, constituiriam a Universidade de Angola. Para permitir o acesso aos estudantes que, à época colonial, se encontravam nos Cursos Gerais dos Liceus e Escolas Técnicas, ou que ainda, em 1978, tivessem terminado a 8^a classe do atual Sistema de Educação e Ensino, criou-se uma via rápida de acesso à Universidade, chamada Pré-Universitário (PUNIV). Esta estratégia de formação mais rápida baseava-se na experiência do “Ano Zero” de algumas Faculdades da altura em Portugal. .

2.4. Desenvolvimento da formação inicial de professores e localização

A história da formação inicial de professores do ensino primário pode ser dividida em duas fases. A primeira fase corria de 1950-1974, e a segunda de 1978 até o presente. Podemos dizer que durante quase todo o período da dominação portuguesa, Angola careceu de estabelecimentos de ensino que formassem pessoal docente. A primeira, colonial, a formação foi fornecida nas escolas do Magistério Rudimentar «Teófilo Duarte» em Cuíma (1950) atual Província de Huambo, subsidiada pelo Estado e confiada àquelas Missões. Nela,

os indígenas civilizados de ambos os sexos poderiam obter o diploma de professores de ensino rudimentar. A finalidade principal de preparar indivíduos que pudessem depois ser encarregados da regência de escolas. O curso era de três anos sucessivos, sendo o ensino das disciplinas da competência do pessoal missionário adstrito à Escola. Os programas seguidos neste ensino eram, com ligeiras diferenças, os adotados na Metrópole e o currículo abrangia a língua materna, aritmética, geografia, história, ciências naturais, desenho e trabalhos manuais. Embora o professor tivesse liberdade de escolher os métodos de ensino, insistia-se contudo, na prática de didáticas modernas. Durante este período, os programas de formação de professores estavam sob a jurisdição do Departamento de Instrução Pública Português que preparava os princípios, diretrizes, métodos e conteúdos. A formação prática era a atividade principal dos futuros professores.

Não sendo inicialmente um subsistema, a Estrutura de Formação de Professores tinha como objetivo assegurar o desenvolvimento do SEE ao nível básico, médio e profissional. A vertente da Formação Regular contava como os Instituto Normais de Educação (INE), também mais tarde designados por Institutos Médios Normais (IMN), que deveriam formar professores para exercerem a sua atividade docente no Ensino de Base, isto é, no I nível, em uma ou duas disciplinas da especialidade, no II e no III nível. Nos INE's eram também diplomados, ao nível médio, os educadores de infância, para as instituições da Educação Pré-Escolar. O Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), no âmbito da formação de formadores, passava a garantir o funcionamento da formação de professores para os Institutos Médios.

Em Angola pós-independência, isto é, de 1978 até presente data, a formação de professores passa a ser considerada como sendo uma das componentes do Sistema de Educação que merece uma atenção especial (INIDE, 2004) e obedece aos regimes de formação inicial e formação em serviço. A estrutura de formação de professores foi considerada a mais decisiva na época para a generalização dos Princípios de Base para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino em Angola e a implantação dos institutos normais de educação e o estabelecimento de ensino de grau médio com o objetivo de formar técnicos médios profissionais do ensino. Embora a formação seja tradicionalmente feita nos Institutos Normais e na Universidade, através dos

Institutos Superiores de Ciências de Educação, ela teve a sua origem com a criação dos centros dos cursos de formação acelerada, de superação permanente e de requalificação, que funcionavam nos Institutos Normais de Educação (INE), localizados em quase todas as cidades capitais provinciais, enquanto estes não tinham ainda recebido os primeiros alunos provenientes do ensino de base em 1979. A vertente da Formação Não-Regular deveria comportar os seguintes cursos:

- Cursos de Formação Acelerada;
- Cursos de Superação Permanente;
- Cursos de Requalificação⁹⁷⁹.

Neste sentido, *os cursos de formação acelerada* visaram a formação de agentes de ensino que a curto prazo cobririam as carências de professores que existissem no ensino de base, em especial, nas 4 primeiras classes. Os cursos tinham a duração de 20 semanas, aproximadamente, e neles participavam jovens com habilitações literárias da 6ª classe ou correspondente, com uma idade superior a 18 anos. Durante as 20 semanas do curso os alunos adquiriam, no mínimo, conhecimentos políticos e pedagógicos que lhes permitissem começar a lecionar. Nestes cursos, as práticas pedagógicas ocupavam a maior parte do tempo dos alunos pois, tinham que saber elaborar planos de aula e saber dar aula. Havia a cadeira de que não se chamava de didática mas sim Metodologia. Os planos de aula e os manuais escolares provinham do Ministério da Educação através das delegações provinciais. Este projeto era para o ensino médio.

Os cursos de superação permanente serviam para aperfeiçoar, ou seja, elevar, por etapas, o nível académico, profissional e de consciencialização política dos docentes, que no período colonial foram chamados de monitores escolares, e que eram cerca de 15000 em Angola, os professores de posto e os professores eventuais, e os professores do ensino secundário.

Os Cursos de Requalificação de Professores –No âmbito da formação contínua de professores, os Cursos de Requalificação tinham como alvo o propósito de elevar o nível político e pedagógico dos professores primários da época colonial. Através destes cursos passavam a auferir a classificação profissional de técnicos médios, tal como os que acabassem a sua formação nos INE's. Estariam aptos a lecionar, não só as 4 primeiras classes, mas, também, uma ou duas disciplinas do II e III níveis do Ensino de Base, nas cadeiras da sua

especialidade. A duração destes cursos era de um ano e, para prosseguimento de estudos, davam acesso direto ao ISCED.

Esteseram ministrados à distância com a orientação dos Institutos Normais de Educação edas secções de educação nas províncias onde foram implementados. Nesta época,em que os cursos foram programados, Angola não tinha um corpo docente qualificadopara assegurar o funcionamento das escolas. Por isso, um dos países que mais ofereceu apoio a estes cursos foi o Brasil. Preferencialmente, os cursos de superação eram tripartidos em que participaram o Ministério da Educação de Angola, a UNESCO e a PNUD

Cursos de Formação Básica Docente – A gritante falta de professores para o I nível do Ensino de Base Regular começou a sentir-se ainda antes da independência. Tal facto levou o Ministério da Educação a criar, a título provisório, os Cursos de Formação Acelerada (CFA). O primeiro curso dirigia-se a candidatos com o mínimo da 4ª classe. Mas, a partir deste, todos os outros cursos passaram a exigir candidatos com o mínimo da 6ª classe.

Os CFA vigoraram de 1977 a 1986 e, neste período, foram oficialmente formados cerca de 8.000 novos docentes, em cursos que tiveram inicialmente uma duração de 4 meses.

Mais tarde passaram para 6 e, posteriormente ainda, para 9 meses. Todavia, o baixo perfil, de entrada e de saída destes docentes, levou a que esta via de formação profissional evoluísse para Cursos de Formação Básica Docente (CFBD), com a duração de dois anos-letivos e com a elevação do nível académico da 6ª para a 8ª classe. Como estímulo, durante o curso era atribuído um subsídio aos alunos, equivalente ao salário mensal de um professor do I nível do Ensino de Base Regular, com as mesmas habilitações literárias. Os candidatos aos CFBD tinham que ter mais de 16 anos de idade, podiam ser ou não trabalhadores vinculados ao Ministério da Educação e estavam inicialmente sujeitos a uma prova de admissão. A partir de 1991/92, os candidatos passaram a realizar provas nacionais que obedeciam a critérios uniformizados, estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Tal como nos IMN, os candidatos admitidos assinavam um termo de compromisso, no sentido de se ligarem ao exercício da docência, quando finalizassem a sua formação profissional. Mas, também neste caso, não

decorriam quaisquer consequências nem eram exigidas responsabilidades a quem posteriormente não honrasse esse compromisso.

A formação completa nos CFBD ocupava um total de 2.868 horas, a serem lecionadas através de uma carga horária semanal correspondente a 38 horas e durante 37 semanas, em cada ano lectivo.

A partir de 1991, procurou-se aumentar o tempo total de formação para melhorar a preparação prática e diminuir os aspectos de ordem teórica e ideológica. Para as disciplinas de formação geral são utilizados os mesmos programas e manuais escolares do Ensino de Base Regular. No entanto, tal como acontecia ainda no Ensino de Base, não existiam programas nem manuais escolares para as disciplinas de Música, Formação Manual e Politécnica e Educação Visual e Plástica. Também nada existia para as Metodologias de Ensino nem para as Práticas Pedagógicas, salvo orientações pontuais dimanadas da Direção Nacional de Formação de Quadros de Ensino (DNFQE), ou então, manuais já desatualizados. Tal como acontecia nos cursos acelerados, a este nível, também, as práticas pedagógicas eram a atividade de base. Os finalistas tinham acesso direto para os INE's

A partir dos anos 80 o professor de prática do curso acelerado tinha que dar também a disciplina de didática geral porque havia contradições em termos de objetivos entre o professor de didática geral e de didática especial. Nesta altura, em 1986, os cursos de acelerados transformaram-se em cursos de dois anos com 6ª classe para a entrada e saída com 8ª classe. Tal como acontecia nos cursos acelerados, a este nível, também, as práticas pedagógicas eram a atividade de base. Os finalistas tinham acesso direto para os INE's.

No início da década de 80 a componente formação inicial de professores é alargada com a criação, em 1980, do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) do Lubango (Despacho nº 95/1980 de 30 de agosto). Os cursos dos Institutos Superiores teriam inicialmente a duração de 4 a 5 anos e funcionariam a nível universitário. A justificativa para a criação da Escola baseia-se no seguinte argumentos:

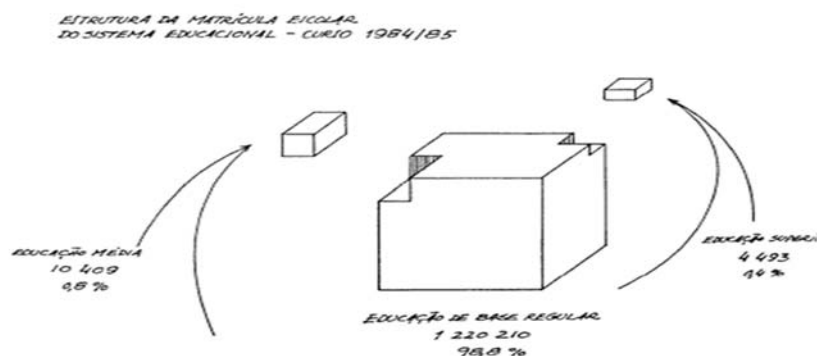
- o país exigia dos professores uma preparação eficiente como um pré-requisito;
- a necessidade de aumentar a cultura de professores no país, a fim de melhorar o sistema educação de crianças e jovens angolanos.

Seguindo esses parâmetros, o ISCED tem a responsabilidades de profissionalizar os professores dos Institutos Normais de Educação que iriam formar professores do Ensino Primário e Pré-Escolar. Assim, dadas as responsabilidades de tão grande importância que foi concedido ao ISCED na sua fundação, a instituição foi estruturada em cinco departamentos: (1) Ciência Educação (2), Letras, (3) Ciências Sociais, (4) Ciências Naturais e (5) Ciências Exatas. Nessas áreas de estudo foram formados professores com o objetivo de promover a melhoria qualitativa no domínio teórico e metodológico dessas disciplinas em instituições de ensino públicas.

O Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), no âmbito da formação de formadores, passava a garantir o funcionamento da formação de professores para os Institutos Médios.

Quadro 3

Balanço numérico e percentual dos alunos a nível dos diferentes subsistemas (MED, 1985)



Fonte: Relatório do Balanço realizado pelo Grupo de prognóstico de Ministério da Educação (Cit. em Zau, 2005)

Em 1977, Angola dispunha apenas de cerca de 25 mil professores pobremente formados (NIDE, 2003), ou seja, 7% de professores habilitados para o exercício do magistério (Zau, 2011). Com o problema de falta de professores que havia em 1977, o governo mostrou entusiasmo pelas ideias alemãs (da RDA) e cubanas, tanto no que poderia significar para melhorar o conteúdo e a forma da educação escolar para a formação de professores em substituição dos luso-angolanos que haviam abandonado o país em 1975. Assim, a influência alemã-cubana também marcou o selo que faria o Instituto Normal de Educação, a primeira instituição dedicada à formação de professores para o Ensino de Base

Regular e, o Instituto Superior de Ciências de Educação (fundado em 1981) para o ensino secundário.

2.5 Os modelos e vias de formação inicial de professores

Na formação de professores foi introduzida tanto conceptual como institucionalmente a noção de formação contínua de professores que inclui uma fase inicial. A discussão sobre os programas de formação de professores em Angola tanto a formação inicial e formação contínua oferece um cenário “útil” para a consideração de diferentes modelos de formação acelerada de professores porque cada vez mais, os programas de formação de professores vão combinando diferentes elementos destes modelos alternativos, a fim de chegar a um maior número de professores, bem como para recrutar professores em circunstâncias difíceis e colocá-los em áreas de difícil acesso, enquanto permanece a guerra civil e dentro orçamentos limitados (UNESCO, 2002).

Com base nessa complexidade, diversidade institucional, flexibilidade curricular e situação de transição e ainda para organizar os cursos de ensino de base do I Nível nas quatro primeiras classes, decidiu-se, desde a implementação do sistema de ensino (1977), tomar três modelos institucionais de formação de professores a título provisório. O quarto modelo que, depois substituiu os três primeiros tomou uma forma permanente e, praticamente, institucional até à primeira reformulação do sistema educativo de 1992. Como se pode constatar, cada um desses modelos alternativos foi criado para compensar a falta de professores em “quantidade”, ou seja, para responder à uma demanda específica em determinadas circunstâncias, seja a necessidade de:

- reiniciar um sistema de educação num contexto de pós-guerra
- atualizar ou qualificar a prática de professores que receberam pouca ou nenhuma formação formal
- chegar a um grande número de professores em lugares remotos ou distantes
- melhorar o recrutamento e retenção de professores através da incorporação de costumes e cultura no projeto
- preparar os professores para ensinar em salas de aula de vários níveis

- garantir que as crianças estão aprendendo quando não há professores suficientes para o pessoal de uma escola (UNESCO, 2002)

Seja qual for o desenho, todos estes modelos têm em comum três características: em contraste com modelos tradicionais de formação inicial de professores, eles são capazes de oferecer mais rapidamente professores ao sistema (Zau, 2005), eles são mais práticos, e custam menos (UNESCO, 2002). Além disso, cada modelo tem características dignas de consideração para o desenvolvimento de um pacote de formação de professores para Angola.

Sendo assim, os professores angolanos são inicialmente preparados para dois níveis: primeiro, para o nível no primário e mais tarde, para o nível médio e/ou secundário. O conhecimento necessário e papel dos professores são um pouco diferentes, dependendo das classes ensinadas, influenciando assim, os elementos da formação inicial de professores.

Para o Ensino Primário, no caso dos professores formados em Escolas de Magistério Primário, os professores são generalistas, cujo conhecimento e habilidades abrangem uma gama de assuntos, incluindo matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Ciências da Natureza, História, Educação Moral e Cívica, Ed. M. e Plástica, Ed. Musical e Educação Física. Arte, Saúde e Estudos Sociais. Para o Ensino Médio/Secundário ou divisão de meio, a orientação é diferente porque os professores são professores em pelo menos uma ou duas disciplinas (por exemplo, História/Geografia; Língua Portuguesa ou Inglês).

Em Angola o ensino secundário oferecem cursos profissionalizantes. A distinção de especialização de professores do ensino primário, médio, para o secundário académico/profissional significa que os candidatos (alunos-professores) na formação de professores são formados em programas específicos de divisão aquando da sua admissão. Assim, basicamente, existem quatro vias de formação inicial de professores em Angola que são:

- a consecutiva,
- a simultânea ou graduação e
- a pós-graduação

No modelo consecutivo, o Bacharelado em Educação (B. Ed) é obtido como um primeiro grau do nível superior. Em Angola, o diploma de bacharelato é obtido depois de concluído o 3º ano do ensino superior. Os candidatos devem ter um diploma do curso secundário antes de entrar no programa. Neste modelo,

tende a haver uma população candidato mais diversificada em termos de idade e carreiras passadas.

O segundo modelo é um programa concorrente em nível de graduação que normalmente se estende por quatro a seis anos. Trata-se do grau de Licenciatura. O benefício de muitos modelos concorrentes é que aos candidatos podem ser introduzidos conceitos no início de seu grau e, em seguida, rever e expandir ideias à medida que crescem em profissionais. No entanto, este modelo pode ser desafiado para fornecer candidatos com uma experiência integrada que os ajuda a cumprir os dois requisitos altamente exigentes de graduação em um tempo razoável. Outro ponto fraco é a prática comum da entrega segregada de graus em programas simultâneos que leva a uma falta de coesão entre conhecimento do assunto e do grau de educação.

O terceiro é um modelo de pós-graduação, (introduzido há cerca de uma década e meio) em que os candidatos completam um mestrado. Os programas são de aproximadamente dois anos e consistem em um nível de curso em serviço, exigindo assim, experiências de campo. Nos programas de formação inicial de professores, a maioria dos candidatos estão matriculados em regime presencial por causa das exigências dos programas.

2.5.1. Tendências da formação inicial de professores em Angola

Estudos realizados pela UNESCO (2004) revelam que uma tendência importante na formação de professores em Angola é causada particularmente pela conjuntura vivida no país, que é o facto de que a formação contínua (em serviço) é na maior das vezes realizada através da formação inicial (ou pré-serviço). Embora a formação pré-serviço de professores seja, por definição, uma formação inicial (porque ocorre antes de um professor começar o ensino), ela também pode ocorrer depois de um dado professor ter começado o ensino - esta é a “formação inicial dada em serviço” – como é chamada por Perraton (2000), é a tendência normal em Angola. Este tipo de formação é mais dada aos professores que foram recrutados para atender a demanda criada para ao momento da expansão em educação para todos, aqueles que foram cumprir uma missão militar e que ainda não eram formados, muito menos certificados. Muitos desses professores foram recrutados pela comunidade (professores de escolas de

alfabetização, escolas provisórias, eram professores saídos dos centros pré-universitários, etc.) ou pelas forças armadas, contratados temporariamente pelo Estado, apoiados ou contratados pelas ONG's para ensinar em colégios particulares, antes de serem formados ou se tornarem totalmente qualificados. Assim, a formação que recebem é de facto uma formação inicial, embora seja dada em um formato de formação contínua (UNESCO, 2002).

Outra tendência de destaque na formação de professores em Angola, é a convergência de programas de formação inicial e de formação contínua (em serviço). Perraton citado em UNESCO (2004) observa o exemplo de estruturas em que os materiais escolares utilizados pelos alunos-professores em programas de formação inicial também são utilizados em programas de formação contínua de professores que, também recebem formação para se tornarem professores qualificados. Este uso compartilhado de materiais é uma das muitas maneiras de verificar que a distinção entre o conteúdo de formação inicial e programas de formação contínua é cada vez mais ténue.

Finalmente, embora alguns educadores acreditem que a formação inicial é suficiente para uma vida de ensino – o que Perraton (idem) chama de noção de formação – a tendência dominante é a preparação do professor e o desenvolvimento profissional que começa com a formação inicial e continua como um processo de aprendizagem contínua, ao longo da vida em toda a carreira de um professor (UNESCO, 2004).

2.5.2. Programa de formação inicial de professores

Esta seção descreve os parâmetros para preparação do professor e as características dos programas de formação de professores em Angola. Também explora questões como a governança da formação inicial de professores, as orientações para programar caminhos, políticas de admissão, trabalho do curso, formação pedagógica de professores e experiências práticas.

Em Angola, a formação inicial de professores e educadores visa o desenvolvimento de competências básicas e específicas, bem como a sua ativação e otimização. Os saberes dos professores devem assentar em bases sólidas e aprofundadas, garantindo a sua credibilidade junto alunos e a

comunidade, uma vez que, por melhor concebida que for, nunca será suficiente para dotar os professores de um saber sólido e duradouro (MED, 2008).

Os programas de formação inicial de professores são mais frequentemente vistos como a primeira etapa de um processo de aprendizagem profissional, onde são introduzidas certas bases de práticas (por exemplo, conhecimento do assunto, o conhecimento do currículo, conhecimento de pedagogia geral, o conhecimento dos alunos, o conhecimento dos contextos educativos) e práticas de conhecimentos em uma forma fundamental, em vez de programas direcionados para compensar a falta de habilidade ou conhecimento em que os professores iniciantes são vistos como recipientes vazios a serem “preenchidos” (INIDE, 2003).

Em Angola, a formação inicial de professores é oferecida ao nível médio isto é, nas Escolas de Magistério Primário e Escolas de Formação de Professores, localizadas nos institutos médios secundários e, também ao nível universitário, isto é, nos ISCED e Instituto pedagógicos. Do ponto de vista da sua gestão, em Angola, a formação inicial de professores está incorporada em uma rede bastante complexa de órgãos reguladores, que incluem os Governos Provinciais, Instituto Nacional de formação de Quadros de Ensino (INFQE), Instituto Nacional para a Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) e as escolas.

Em termos das atribuições, o Instituto Nacional de formação de Quadros (INFQE) assegura metodologicamente a formação e a elevação do nível cultural e profissional dos docentes. O INIDE define o conteúdo da formação de professores, elabora os manuais escolares e programas para todo o país. Geralmente, inclui as orientações para currículos e pedagogia, práticas pedagógica e estágio nas escolas. As Direções provinciais tratam dos aspectos administrativos (artº 2º do decreto-lei nº 02/1999, de 3 de fevereiro) tais como o financiamento da formação de professores, contratação dos professores através de concursos e demais orientações administrativas.

2.5.3. Financiamento

O financiamento da formação de professores é realizada utilizando os mesmos parâmetros para todo o ensino médio, que em sua maioria foram criados

durante o processo de reestruturação do sistema de ensino educativo. Neste sentido, cada escola de formação de professores apresenta a sua proposta de orçamento até junho ou julho de cada ano e, em março ou abril do ano seguinte, a Delegação Provincial de Finanças dá conhecimento oficial do orçamento aprovado. No mês de dezembro procede-se ao encerramento das contas. Normalmente, o orçamento nem sempre tem correspondido às necessidades apresentadas. Em geral, o financiamento para os programas de formação de professores tem sido sempre muito baixo. Na prática, os fundos alocados dependem muito do peso de cada escola, por exemplo, anualmente as escolas de formação técnico-profissional recebem relativamente mais dinheiro (30 milhões, equivalente a USD 300. 000,00) do que as escolas de formação de professores (apenas 6, 6 milhões, o equivalente a USD 60 mil e 600,00). Também, as escolas de formação técnico-profissional têm, em geral, melhores condições de trabalho do que as escolas de formação de professores.

De acordo com a lei angolana, o ensino para a formação de professores é gratuito. Contudo, a escola cobra alguns serviços prestados, por exemplo, o aluno paga emolumentos relativos aos documentos como Declarações, Certificados do fim do curso, etc.

2.5.4 Admissão e atritos

Começar por perguntar se quem estuda numa escola de formação de professores e quais são os critérios de seleção?, seria o melhor começo para eu poder desenvolver este item. Porém, antes de responder à esta pergunta, importa esclarecer que em Angola, a formação de professores (como acabamos de ver) é oferecida em dois níveis: o médio, nas Escolas do Magistério Primário e Escolas de Formação de Professores (antigamente chamados Institutos Médio de Educação) e o superior, nos Institutos Superiores de Ciências de Educação e Instituto Superior Pedagógico (LDBSE nº 13/2001, de 31 de Dezembro). Assim, os que postulam para os cursos de formação de professores são principalmente jovens que concluem o ensino primário e que tenham obtido a pontuação mínima exigida para entrar na Escola do Magistério Primário, e/ou no Instituto Médio Normal (atualmente, Escolas de formação de professores) ou ainda,

jovens diplomados de secundário que, nas mesmas condições, pretendem entrar na universidade

Desde 1979 até 1989/90, o ingresso nos IMN era feito através de uma Comissão Executiva Nacional de Encaminhamento (CENE), que se baseava no aproveitamento dos alunos e nas necessidades e prioridades relativas à falta de técnicos especializados nos diferentes domínios. Para além dos critérios gerais, os estudantes encaminhados para a docência não podiam ter notas negativas nas disciplinas nucleares, nomeadamente, em Língua Portuguesa, Matemática e História (Zau, 2005).

Os trabalhadores-estudantes tinham de estar vinculados ao sector da educação, preferencialmente, como professores. De acordo com Thomas et al. citados em Zau (2005), em 1986, cerca de 10% dos professores afetos ao I nível, frequentava os Institutos Normais de Educação (INE), os Cursos de Formação Básica Docente (CFBD), os Centros Provinciais de Superação (CPS) e outros níveis do Ensino de Base, tendo em vista a elevação do seu nível académico e profissional (p.600).

A partir de 1989/90 até hoje, o número de vagas na formação de professores é determinada pelo Ministério da Educação através da Direção Provincial de Educação e, este número não tem sido estável de ano para ano. Mais tarde, a via de ingresso através de “Encaminhamento” deu lugar a Exame de aptidão, passando a Língua Portuguesa e a Matemática a serem consideradas como disciplinas nucleares neste processo.

Entre os alunos matriculados em programas de formação de professores, verifica-se que o número de alunos de sexo feminino têm sido maior na maioria dos casos em relação ao dos homens, especialmente nas especialidades de Educação Pré-Escolar e Ensino primário, conforme indicado no item sobre o contexto do estudo, o caso “Escola de Magistério Primário de Luanda (Tabela 7)”.

2.6 As instituições em que se prepara para o ensino

Para o cumprimento da lei 13/2001, a formação de professores é oferecida a nível médio em Escolas de Magistério Primário e de formação de professores a nível superior, no Instituto Superior de Ciências de Educação

(ISCED) e também Instituto Superior Pedagógico (ISP) (LDBSE, 13/2001, de 31 de Dezembro e DRA n.º 109/2011 de 26 de Maio). Tradicionalmente, as universidades que têm o maior número de especializações para formação de professores, têm também o maior número de alunos inscritos. Também uma maior proporção de professores em formação é observada naquele nível de ensino e depois, no secundário. Em parte, isso é devido ao número de diferentes especializações que tem este nível, incluindo a Língua Portuguesa, Inglês, Francês Matemática, Filosofia e atualmente, a Informática (Computação), etc. O número de alunos matriculados a este nível de ensino tem aumentado, mas pode não ser suficiente, na medida em que ele é implementado em todas as escolas secundárias (que são aliás muito poucas em relação à procura) para reter o professor a tempo inteiro. Isso vai forçar os professores a colaborar noutras instituições. Se por um lado, muitos licenciados ficam sem escolas para lecionar, os professores formados ao nível do I Ciclo secundário preferem continuar os seus estudos na universidade.

Também o número de alunos da Escola de Magistério Primário de Luanda, face a Escolas de formação de professores nesta mesma cidade é de insignificante expressão para fazer face às necessidades que Luanda apresenta em termos de procura em matéria de professores. Luanda tem uma população estimada de mais de seis milhões de habitantes e, conta apenas com duas escolas de Magistério Primário (uma pública e outra privada), contra seis escolas de formação de professores, vocacionadas para formar professores especialistas do I Ciclo, ficando assim o lado de professores generalistas, prejudicado e, prejudicando também assim, o projeto da monodocência lançado pelo MED, ao criar o Magistério Primário, enquanto escola vocacionada para formar professores generalistas para o ensino primário. Por outro lado, apesar de o Ministério da Educação ter programado a formação de professores de pré-escolar nas escolas do Magistério Primário, por falta de condições, estas não preparam professores para a educação pré-escolar. Esta proporção de professores é ainda preparada pelo Ministério da Reinserção social (MINARS) que, melhores condições tem para tal (como os mesmos são usados por este Ministério nas suas creches).

2.6.1 Programas e percursos para a formação de professores

A formação de professores é oferecida em quatro níveis (pré-escolar, ensino primário, médio secundário e superior) e é organizada por carreiras (LDBSE, nº 13/ 2001 de 31 de Dezembro, artº 26º). Ela entende-se por “carreira” aos planos e programas de estudo oferecidos em instituições de ensino médio secundário (após a 9ª classe com uma duração de quatro anos) e que permitem o desenvolvimento pessoal e formação necessária para obter um diploma profissional a este nível. Podem-se ainda organizar-se formas intermédias de 1 a 2 anos, de acordo com a especialização. De acordo com o DRA n.º 109/2011 de 26 de Maio, o Subsistema de Formação de Professores estrutura-se nos seguintes níveis:

- a) Formação de Professores, de nível secundário, para a Educação Pré-escolar;
- b) Formação de Professores, de nível secundário, para o Ensino Primário;
- c) Formação de Professores, de nível secundário, para o I Ciclo do Ensino Secundário (artº 9º). Depois, existem as instituições de ensino superior, que permitem o desenvolvimento pessoal e formação necessária para obter um diploma profissional a nível superior. De acordo com a lei 13/2001 (artº 28º), esta formação é oferecida nos Institutos Superiores de Ciências de Educação (ISCED) e Instituto Superior Pedagógico (ISP).

Nas universidades, os estudos em cada carreira culminam com a atribuição de grau de licenciatura e/ou de bacharel em Educação. Enquanto o jardim-de-infância e níveis básicos tendem a trabalhar em uma carreira, o nível médio é oferecido em uma instituição média (Escolas do Magistério Primário)

Áreas marcadas com cor forte indicam que a maioria dessas carreiras têm a duração convencional para o nível, mas há àquela que é indicada pelo fraco sombreamento, criada pela força da lei 13/2001, da reforma do sistema educativo. Nos institutos médios a formação é oferecida durante o dia e em dois turnos, com a exceção dos Institutos Superiores de Educação em que, para além das sessões diurnas, há também sessões noturnas.

Como argumenta Cobb (1999) não existe atualmente uma tendência mundial na formação inicial de professores para impor o mesmo nível de preparação em todos os professores, ou seja, o grau de bacharel - independentemente do nível que um dado professor vai ensinar

Professores /Educação Pré-escolar: Escolas do Magistério Primário												
Trimestres:	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
Professores/Ensino Primário: Escolas do Magistério Primário												
Trimestres:	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
Professores/I Ciclo do Ensino Secundário: Institutos Médios Normais (ou Escolas de Formação de Professores)												
Trimestres:	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX			
Professores/II Ciclo do Ensino Secundário: Instituto Superior de Ciências de Educação ou Instituto Superior Pedagógico												
Sementres:	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII				

Figura 2 Trajetória de formação de professores por carreira e duração, segundo Trimestres e Semestres

2.6.2 Escolas de formação de professores

A estrutura do Sistema de Educação aprovado em 1977 e implementado em 1978 contempla o Ensino Normal de Educação (INE) com duração de 4 anos (DRA nº 14/1978 de abril). Os Institutos Normais de Educação e Institutos normais de Educação Física (INEF) eram instituições vocacionadas para a formação de professores de nível médio para exercerem funções nas escolas do ensino de base (regular e de adultos). O perfil de entrada dos candidatos à frequência destes Institutos era a 8ª classe do ensino de base ou equivalente e ter a idade dos 13 aos 17 anos para os cursos regulares e acima dos 18 anos para cursos reservados a trabalhadores.

A preocupação em desenvolver esta proposta traduziu-se num compromisso de preparar os professores para atender a diversidade educacional emergente para a prática, respeitando os valores políticos, éticos e estéticos anunciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Base dos II e III Níveis (Teses e Resoluções, 1977).

A estrutura dos Institutos Médios Normais não contemplava a formação de professores para todas as disciplinas que correspondiam os currículos do Ensino de Base, pois muitos professores, por exemplo, de Moral e Cívica,

Educação Visual e Plástica e Formação Manual e Politécnica eram recrutados sem terem a formação inicial; nem se realizavam cursos específicos nas respetivas áreas, antes do início de funções. Grandes dificuldades concorriam na gestão do processo formativo, conduzindo assim para um perfil de saída menos desejado, se comparar os resultados e os objetivos definidos para os Institutos (MED/INIDE, 2004).

Nestas instituições constatava-se uma formação muito geral, teórica e abstrata. A formação oferecida era essencialmente dominada por abordagens normativas prescritas e descritas. As condições de estudos oferecidas aos alunos, tais como: o número excessivo de alunos por turma, ausência de laboratórios e de infraestruturas desportivas, cantinas, livrarias, falta de manuais escolares para o nível e programas uniformizados e estruturados, a falta de inspeção regular aos Institutos, contribuíram para a fraca qualidade do Sistema de Educação (p.7).

Os currículos ofereciam uma formação muito compartimentada e repetitiva, pois o aluno-mestre não assumia uma postura de empenhamento autoafirmativo e independente (Zau, 2005). Alguns destes alunos-mestres preparados neste tipo de currículo, eram os professores que lecionavam no Ensino de Base 1º, 2º e 3º níveis. A maioria dos professores formados nos Institutos Normais não permaneciam no Sistema de Educação. Alguns deles prosseguiram os seus estudos a nível superior e outros abandonavam pura e simplesmente o Ministério da Educação e iam para diferentes sectores, à procura de melhores condições salariais e de trabalho.

Estas escolas normais, na formação de professores, deram uma contribuição significativa para a sociedade angolana, pois as suas salas de aula formaram gerações de professores do ensino primário em todo o país, fortemente caracterizados pela sua ética de trabalho rigoroso, para a vocação docente dedicado e comprometidos com a educação no país. Estas escolas formavam só professores para assegurar determinadas áreas curriculares, também formavam professores para darem aulas no ensino primário. Neste caso, forçosamente, o aluno tinha de que uma instrução do I nível – a chamada instrução primário – mas na prática acontece que o aluno do INE que entrava com a 8ª classe, chegando na 11ª classe escolhia a sua opção por exemplo, Matemática/Física ou Biologia/Química, então, este aluno de Matemática/Física só lhe interessava a Metodologia de ensino de Matemática/Física; ele não queria saber das outras

metodologias pois, o objetivo dele era só Matemática ou Física, então, este aluno descurava porque não se aplicava. Só aqueles poucos que já eram professores é que podiam suportar as classes do I nível.

Na década 90, começam a surgir novamente as Escolas de Magistério Primário, com o primeiro embrião em Luanda – a Escola de Magistério Primário de Luanda que foi chamada para formar professores das 6 classes do ensino primário, ou seja, para atender a Reforma do Sistema Educativo que estava a se implementar. Com a criação de Escolas de Magistério Primário, os INE's (atuais Escolas de formação de professores) ficaram simplesmente com a incumbência de formar professores do I ciclo, ou seja, professores habilitados para lecionar as 7^a, 8^a e 9^a classe.

1.6.3 Instituto Superior de Ciências de Educação

Também o ISCED teria que preparar os quadros com formação profissional aprofundada e especializada superior, necessária para os diversos ramos de atividade económica e social. Em 1992, os ISCED absorviam 30% do total dos alunos do ensino Superior, sendo assim, as instituições mais frequentadas neste nível do ensino. E, em 1998, para além dos ISCED de Lubango e Luanda, já havia no Huambo, Benguela, Uíge e Cabinda. Estes Institutos não oferecem a totalidade de cursos que tem o ISCED de Lubango visto que este último está tradicionalmente mais equipado desde ponto de vista de infraestruturas até outras condições.

2.7. O conteúdo do currículo

Uma pesquisa de programas em todo o país e da literatura reguladora indica que existe um nível de consistência nas ênfases programáticas dos programas de formação inicial de professores em Angola, que foram derivados da pesquisa sobre o conhecimento-bases de praticantes eficazes.

Também revela que todos os programas tendem a incluir o conhecimento por meio de conteúdo claro sobre quem tem de ser ensinado (alunos), o que tem de ser ensinado (objeto e currículo), como ensinar (princípios e prática de ensino), onde o ensino tem lugar (contexto) e porquê ensinar (fundamentações de ensino).

Os planos de estudos e programas de ensino têm um carácter nacional e de cumprimento obrigatório. Para os efeitos do presente estudo foi usada a classificação por área de formação que marcou as 58 instituições médias que participam do programa de Formação Inicial do Professores, das quais 13 escolas de Magistério Primário e 45 de formação de professores. Como se pode constatar o quadro 4 ilustra uma organização das áreas do currículo utilizado, em geral, em todas as outras instituições de formação de forma semelhante. Essas áreas são:

- *Formação Geral*: que contempla as áreas de conhecimento que fazem parte do currículo do ensino primário, mas também disciplinas que proporcionando ao professor uma cultura também ampla, servem de suporte aquelas áreas de conhecimento.
- *Formação Específica*: integra as Ciências da Educação, essenciais para o exercício da profissão docente. Nesta vertente da Formação, as alterações mais significativas dizem respeito à substituição da Pedagogia por uma disciplina, com dois módulos: Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular.
- *Formação profissional*: geralmente composta pelo estudo da teoria educacional, fundação dos cursos de formação, estudos profissionais, como pedagogia e métodos de cursos, desenvolvimento infantil e formação relacionada com as competências pedagógicas necessárias para ser eficiente e eficaz como um professor na escola (INIDE, 2003). A mudança mais importante nesta área é a da separação da Ciência da especialidade da respetiva metodologia, e por fim, e
- *Prática pedagógica/estágio na Escola*: pode variar de períodos curtos práticos na escola para períodos maiores de estágio. Estas práticas podem ser supervisionadas e refletidas através da formação de professores ou pelos funcionários da escola (INIDE, 2004)

Portanto, estas três componentes representam os conteúdos típicos para a formação de professores. Cada uma dessas áreas incluem atividades curriculares que podem ser cursos, seminários ou workshops. Um dos principais componentes do programa FIP consistiu em uma revisão curricular que produziu

uma série de atividades para melhorar a sua coesão e integração e redução do número de cursos de curta duração e conteúdo repetitivo.

Há que ter em conta que a prática tem, na formação para o ensino, em comparação com a situação anterior da reforma produzida pelo programa em 1992, a sua proporção no currículo global um aumento de cerca de 8%.

Quadro 4

Plano de Estudo de formação do ensino primário para o cumprimento da lei 13/2001 (INIDE, 2003)

DISCIPLINAS	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
FORMAÇÃO GERAL				
Português	4	4	4	4
Francês/Inglês	2	2	2	2
Filosofia			2	2
Estudos Sociais e História	3	3		
Geografia	3	3		
Biologia	3	3		
Física	2	2		
Matemática	4	4	4	4
Música e Formação Manual e Plástica	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2
FORMAÇÃO ESPECÍFICA				
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e Introdução à Educação Especial	2	2	2	2
Análise Social da Educação e Administração e Gestão Escolar			2	2
Formação Pessoal, Social e Deontológica/Projecto	3	3		2
Desenvolvimento Curricular			2	2
FORMAÇÃO PROFISSIONAL				
Metodologia do Ensino primário			2	2
Metodologia do Ensino de:				
Língua Portuguesa			2	2
Matemática			2	2
Estudo do Meio/ Ciências Naturais		2	2	2
História e Geografia		3	3	
Expressões/ Educação Física		2	2	2
Prática Pedagógica		5	5	6
Estágio				20
TOTAL DE HORAS	30	30	28	30
Nº DE DISCIPLINAS	11	11	10	11

2.8. Prática pedagógica

A qualidade das experiências de campo tem um efeito direto sobre a qualidade das experiências de aprendizagem dos candidatos a professores no programa de formação inicial de professores. Os programas profissionais de formação de professores inicial requerem parecerias profundas entre várias escolas e universidades para assegurar a relevância e a inclusão de experiência

variada. Pois, as relações com as partes interessadas reforçam as condições para entendimentos aprofundam o melhor desenvolvimento de habilidades, bem como a integração entre teoria e prática.

Assim sendo, a prática de ensino é vista como o eixo que articula todas as atividades curriculares de formação de professores, a teoria e a prática. O seu objetivo é permitir uma abordagem gradual dos alunos para o trabalho profissional, facilitando a construção e internalização da função docente. Mais precisamente, o seu objetivo é o de facilitar o processo pelo qual os candidatos a professores constroem conhecimento pedagógico, desenvolvem pessoalmente a teoria e a prática de ensino-aprendizagem e, acima de tudo, aprendem a ensinar. Assim, postula-se neste sentido que a maneira como se organizam experiências práticas irá determinar o grau em que cada futuro professor ou professora exige do seu papel profissional no contexto da comunidade, da escola e da sala de aula, aprende a diagnosticar os problemas desta situação e buscar e colocar soluções à prova. Usando as estratégias que são utilizadas para promover esse aprendizado, o futuro professor, no momento da saída, deve mostrar um desempenho docente que se aproxime em maior ou menor grau com as normas descritas para a formação inicial de professores (Avalos, 2002: 109).

Neste sentido, os programas de formação inicial de professores, independentemente do seu comprimento ou estrutura incluem uma experiência de campo, chamado de estágio, onde candidatos a professores são envolvidos na prática do ensino, avaliados e supervisionados nas salas de aula, sob a orientação e direção de professores de acolhimento qualificados. O estágio é regulado a nível central e, é visto como um local importante para a síntese de conexões entre os conceitos pedagógicos teóricos e baseadas em pesquisas apresentadas no programa académico e a prática do ensino.

Durante o estágio, os professores hospedeiros jogam um papel preponderante com a vasta experiência conhecimento que têm da sua escola e são normalmente recomendados pelos diretores para este papel. Os candidatos a professor, acompanhados dos seus tutores trabalham intensamente com esses mentores professores durante o estágio e ensinam em suas salas de aula.

Em Angola, o professor hospedeiro (professor da escola de aplicação) não pode ser ainda o avaliador; este papel é da responsabilidade do orientador,

que visita os seus alunos-professores e realiza a avaliação. Neste sentido, o orientador desempenha um papel importante no fornecimento de feedback e em fazer as conexões entre o programa académico e a experiência de campo.

A duração do estágio é de 22 semanas e estende-se, normalmente, de junho até outubro. A sua concepção e estrutura variam de dias ou dias parciais nos blocos de semanas nas salas de aula e escolas.

Este modelo que envolve parcerias fortes entre escola (secundária) e escola (escola primária de aplicação) e, entre universidade e escola (secundária) tenta colmatar desconexão entre teoria e prática, promovendo relacionamentos contínuos com escolas e professores parceiros, bem como o reforço da comunicação entre as partes interessadas em formação inicial de professores.

2.6.5. Precariedade do primeiro sistema educativo

Neste item, vou descrever os factores (internos e externos) de estrangulamento do Sistema Educativo, apresentar dados oficiais que estão na base deste estrangulamento e, depois, as alterações introduzidas. A literatura sugere que a falta de um planeamento sistemático e organizado fez com que vários factores dificultassem a concretização dos objetivos da educação - o que causou grave entrave para alcançar os objetivos traçados para a educação para todos. Porém, em 1974, estava matriculado nas instituições educativas do país cerca de meio milhão de angolanos. Mas, em 1980, este número era já superior a 1,6 milhões. A partir de 1981, com o prolongamento da guerra que se verificava desde a altura da independência, tornaram-se notórias as seguintes dificuldades:

- Grande instabilidade político-social;
- Destruições de infraestruturas escolares, particularmente em zonas rurais;
- Abandono em massa dos professores;
- Baixa frequência escolar;
- Limitação no Orçamento do Estado (OGE) para fazer face às necessidades de investimento em recursos humanos e infraestruturas (MEC, 2001);
- Precariedade das condições da vida, face à pobreza e ao modo de gestão da educação, particularmente, em meio rural (Silva, s.d.);

- A escolarização obedece a um currículo nacional único, aplicável em todo o país, independentemente das especificidades culturais locais (Ferreira, 2005:110).

Também as orientações do Ministério da Educação, incluindo os programas chegam tarde a muitas zonas rurais (Ferreira, 2005).

Ainda como afirmam alguns críticos,

“(…) na realidade, a entrada em vigor do atual sistema foi essencialmente centrado na conceção e introdução, sem experimentação, de novos currículos, sem ter em conta os recursos disponíveis. Isto determinou um enorme desfasamento entre os objetivos propostos e os recursos a mobilizar para a sua realização” (VVAA, (1988).

QUADRO 5

População em idade escolar em Angola. Unidade (mil habitantes. MED, 1992)

Anos Idade	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
5 anos	240,1	245,9	252,2	259,1	266,6	274,7	277,9	284,1	291,5	300,1	310,2
6 anos	228,9	237,3	243,0	249,3	256,1	263,4	271,5	275,0	281,2	288,5	297,0
7 anos	218,6	226,8	234,4	240,1	246,3	253,0	261,2	268,3	272,2	278,3	285,5
8 anos	209,4	217,1	224,7	231,3	237,2	243,4	251,5	259,0	265,1	269,4	275,5
9 anos	200,9	208,1	215,6	222,7	228,9	234,4	242,2	250,0	256,8	262,0	266,6
6 - 9 anos	857,8	889,3	917,7	943,7	968,5	994,2	1026,4	1052,3	1366,8	1398,3	1434,8
10 anos	193,3	199,8	206,9	214,1	220,6	226,2	233,3	241,0	248,6	254,6	259,0
11 anos	186,3	192,2	198,7	205,7	212,6	218,6	225,0	232,1	234,6	247,1	252,5
12 anos	179,9	185,3	191,2	197,6	204,5	211,1	217,5	223,9	231,0	238,7	245,6
13 anos	174,0	178,9	184,2	190,2	196,6	203,3	209,9	216,3	222,8	229,8	237,5
14 anos	168,4	173,0	177,8	183,2	189,2	195,5	202,2	208,8	215,2	221,7	228,7
6 - 14 anos	1759,7	1818,5	1876,5	1934,5	1992,0	2048,9	2114,3	2174,4	2519,0	2590,2	2658,1

Fonte: Wold Population Prospects “Estimates and Projections as assessed in 1982 (Médium Variant) – United Nations (Thomas et al., 1992)

Em 1981/82, estimava-se que a média nacional da taxa de escolarização das crianças dos 6 aos 9 anos de idade, rondasse apenas os 50%. A nível provincial as disparidades eram grandes: nas províncias de Benguela e Namibe essa taxa andava à volta de 80%. Nas do Huambo, Bié e Kuando-Kubango, era inferior a 35%, no anoletivo de 1981/82. Logo, cerca de 178.820 crianças (65,5% do total de alunos em idade escolar), haviam ficado sem escolarização. Também é ainda possível constatar o ingresso tardio de um número considerável de alunos com mais de 6 anos na 1ª classe.

Em 1983, começaram a sentir-se, de forma mais preocupante, os efeitos de estrangulamento do Sistema de Educação e Ensino. A rede escolar, tal como a existência de professores em qualidade e a quantidade dos professores e os

materiais nos vários níveis de ensino tornavam-se cada vez mais insuficientes, o que comprometia a realização das metas educativas preconizadas pelo governo angolano após a explosão escolar. Quanto ao número de salas de aula do ensino de base regular (1981 -1984), no ano letivo 1981/82 havia 7.097 salas de aula; 1982/83 este número tinha baixado para 6.612 salas de aula em 1983/84 (Zau, 2005). Os órgãos de direção e gestão do sector educativo, não tinham a possibilidade de controlar o quadro de necessidades, para o cumprimento dos seus próprios objetivos.

Em 1985, o Ministério da Educação, elaborou um novo documento, caracterizando a situação de crise e alertando para as consequências resultantes da não aplicação das anteriores Resoluções do Conselho de Ministros. Até que, em 1987, a Assembleia do Povo, através da Resolução 5/1987, retomou as medidas previstas nas resoluções 2/1983 e 6/1983 e orientou o Governo no sentido da sua respetiva implementação (Zau, 2005). Assim, através do decreto nº 9/1987, de 30 de Maio, do Conselho de Ministros, foi aprovado um novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação, passando a existir, na direção do MED, mais um vice-ministro. As escolas do I nível do Ensino de Base Regular passavam a depender, administrativamente e a nível local, das Delegações Provinciais de Educação (DPE) e, a nível central, metodologicamente, da Direção Nacional do Ensino Geral (DNEBR). A Direção de Formação de Quadros de Ensino (DNFQE) continuaria a assegurar a formação e a elevação do nível cultural e profissional dos docentes. Estas duas Direções Nacionais passariam a ser coordenadas e supervisionadas através de um mesmo vice-ministro da Educação (DRA, nº 9/1987 de 30 de Maio).

Com o agravamento da guerra na década de 80, começou registar-se o êxodo das populações para os centros urbanos, sobretudo, nas capitais provinciais, à procura de sossego. Consequentemente começou a aumentar o número de solicitações de vaga nas escolas por um lado, decrescer o número de escolas e o número de matrículas do Ensino de Base Regular nas zonas rurais, por outro lado. No quinquénio de 1980-1985, o número médio de matrículas em todo o Subsistema do Ensino de Base Regular era de 1.552.468 alunos, mas o número de alunos matriculados tendia, sistematicamente, a baixar, em cada ano letivo, tal como o índice de aproveitamento, em função do

abandono escolar e das reprovações nas diferentes classes em que os alunos se matriculavam

Em 1986, o Ministério da Educação iniciou um processo de um estudo diagnóstico. Um grupo de peritos, composto por técnicos angolanos e cubanos elaborou um plano do prognóstico Científico de Educação. Este estudo diagnóstico foi a primeira avaliação a ser realizada no âmbito do sistema educativo angolano focando em diferentes estruturas intermédias e a própria escola. O seu objetivo era fazer uma avaliação diagnóstica das condições do funcionamento da educação em Angola e por fim, elaborar relatório final para a tomada de decisões de possíveis soluções e melhoria dos serviços educacionais em Angola. Os instrumentos utilizados para esse estudo eram a observação e entrevistas. A avaliação incluiu visitas feitas às Províncias consideradas mais representativas no plano educacional: Luanda, Cabinda, Huambo, Benguela e Huíla. O programa inclui:

- Visitas às Delegações Provinciais de Educação (DPE);
- Visitas às Delegações Municipais de Educação (DME) e Coordenações Escolares Comuns (CEC);
- Visitas às Escolas do Ensino de Base Regular, Institutos Normais de Educação Física (INEF), INE's e PUNIV's, com o objetivo de se realizarem entrevistas com:
 - a) Diretores;
 - b) Subdiretores
 - c) Diretores de Turno;
 - d) Coordenadores e Professores;
 - e) Alunos

Finalmente, foram observadas aulas de professores e comprovação de conhecimentos. Nestas províncias foram visitadas 38 escolas que abarcavam cerca de 27.319 alunos e que representavam, em 1986, 4,6% do total dos alunos matriculados nas cinco províncias visitadas (Anexo M) espelha as conclusões desta avaliação.

Em resumo, o estudo conclui que: (a) havia poucas escolas para a educação primária nos vários níveis, (b) formação deficiente dos professores, (c) programas escolares extensos e, (d) concentração de muita população nos centros urbanos.

Um dos pontos mais fortes deste diagnóstico é o facto de se ter dado conta das lacunas que existiam na formação do professor do ensino primário, visto que a reformulação de 1977 nada teve em conta sobre a experiência colonial e não teve também em conta os aspectos importantes da educação primária.

Estudo revela ainda que em relação aos próprios alunos também existiam vários tipos de crianças que não frequentavam a escolas. A política educativa angolana está concebida como se a realidade nacional fosse culturalmente homogênea. Toda a escolarização é realizada em Língua portuguesa, o que dificulta a aprendizagem das crianças do ensino primário, particularmente no meio rural cuja Língua materna é uma língua bantu (Ferreira, 2005). Assim, com isso, os objetivos preconizados estavam longe de ser alcançados, particularmente a nível do Ensino de Base.

A este respeito, em 1998, um outro relatório do Ministério da Educação foca fundamentalmente os dados relativos ao funcionamento do subsistema da Pré-escolar (Iniciação), Ensino de Base Regular e o Ensino Médio. De acordo com este relatório, Azancot-Menezes (2005) relata que a classe de Iniciação ocupava cerca de 13,7% dos alunos matriculados no Ensino de base, sendo a maioria (54,9%) do sexo masculino, com exceção da província do Cunene, onde se regista um equilíbrio. O Pré-escolar debate-se com problemas de escassez de infraestruturas adequadas e falta de Educação de Infância (p.232)

Quanto ao I Nível de escolaridade (1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes), ele ocupava em 1998 cerca de 73% do total de alunos matriculados no Ensino de Base Regular. De acordo com o MEC (2001), dos 332 alunos matriculados na 1ª classe no ano letivo de 1998, apenas cerca de 44.2% fizeram-no com 6 anos, o que reflete bem o ingresso tardio no Ensino de Base. As Províncias de Benguela, Huíla e Luanda detinham 51% das matrículas no I Nível.

Finalmente, dos 332.309 alunos, que no ano lectivo de 1998/99 haviam ingressado pela primeira vez na 1ª classe, apenas cerca de 44,2% tinham 6 anos de idade. Devido às disparidades regionais existentes, as taxas brutas de escolarização, a nível provincial, eram diferentes: as províncias da Lunda Sul, Cunene, Huíla, Cabinda, Luanda, Kwanza Sul, Benguela, Namibe e Bengo apresentavam valores superiores à média nacional, constatando-se, nas últimas sete, valores superiores a 100%. A razão continuava a situar-se no facto de existir

um número elevado de alunos matriculados fora da idade oficial (dos 6 aos 14 anos).

2.6.5.1. Professores e condições de trabalho dos professores

De modo geral, a distribuição dos professores, por nível de ensino, reflete o crescimento quantitativo do terceiro nível e ensino médio. Esse crescimento espelha o aumento do nível de escolaridade dos jovens, ao mesmo tempo que evidência uma sociedade mais empenhada em prolongar a educação escolar, facultando a esses mesmo jovens uma formação mais qualificante.

Do ponto de vista crescimento quantitativo dos docentes por níveis de ensino, entre 1986 e 1990, assiste-se no III nível do ensino de base a um aumento de número de professores que varia de 20,41% a 25,48%, ou seja de 5,01%. Esta explosão quantitativa, motivada pelo aumento da procura da escolaridade nos níveis mais elevados tende a tornar-se progressivamente mais moderada à medida que se vão satisfazendo as necessidades do sistema.

No entanto, a formação pedagógica dos professores assim como seu grau de qualificação académica em Angola, tem sido a maior preocupação do governo visto que é difícil de se conseguir o professor mais desejado.

De acordo com os dados disponíveis verifica-se por exemplo, que o Nível (I) assume contornos preocupantes (MEC, 2001 e Azancot-Menezes, 2005). Existiam em 1998, cerca de 48 mil professores, contudo, muitos deles possuem habilitações mínimas adequadas (curso médio normal). Em Luanda (Capital), dos 6.413 professores, 50,2% não possuíam o curso médio. Na Província da Huíla, dos 7.009 professores, 93% não tinham habilitações convenientes e, em Cabinda, 87,7% encontravam-se na mesma situação. Finalmente, a Província mais carente é Kuando-Kubango, pois, dos 421 professores existentes, nenhum está devidamente habilitado. Neste sentido, Indicadores que refletem bem os malefícios da instabilidade político-militar que vigorou durante vários anos no país.

No caso concreto dos II e III Níveis, estes juntavam 237.475 alunos e 11.391 professores. Nas províncias da Huíla, Kwanza-Norte e Kuando-Kubango, a maioria dos professores tem habilitações inferiores ao desejado (Curso Médio Normal). Existem 2.226 salas de aula para o II Nível e 933 para o III Nível. O

número de carteiras é insuficiente e a degradação dos edifícios muito acentuada, sendo a medida de alunos por sala de aula de 70 no II Nível e 84 no III Nível (Azancot-Menezes, 2005)

Nas províncias mais afetadas pela guerra esta estimativa global camuflava ainda as fortes disparidades regionais existentes. A título de exemplo, enquanto em províncias como o Bié, Huambo, Malange e Moxico, apenas uma, em cada cinco crianças frequentava a escola; na província de Benguela, em cada cinco crianças, quatro estavam na escola. As províncias com mais baixo índice de cobertura do sistema escolar correspondiam às mais afetadas pela situação político-militar onde, pelo menos, 60% dos alunos haviam ficado privados de instrução (Zau, 2005).

Em relação aos Institutos Médios Normais, a grave situação que assolava o sistema não deixou de lado os níveis mais acima do ensino de base regular. Com a crescente procura de acesso ao Ensino Médio, o projeto pedagógico inicial começou a desvirtuar-se da sua verdadeira função. Dada a exiguidade e superlotação dos Institutos Médios Técnicos, os catorze Institutos Normais de Educação (INE) que existiam em 1991 (posteriormente chamados Institutos Médios Normais – IMN) e que, a partir de 1998, passaram a dezoito (um por província), serviam apenas de trampolim para o acesso direto de candidatos à universidade, atendendo à viabilidade proporcionada por algumas das suas opções de formação (Lima e Faria, 1998).

Na caracterização de Ensino Médio Normal e para uma melhor compreensão dos constrangimentos com que o mesmo se confronta, é pertinente que se tomem em consideração dois elementos de referência, sendo, nomeadamente, a implantação dos Institutos Médios Normais (IMN) em termos de rede escolar e o modelo de formação adotado dos mesmos.

Quanto ao primeiro aspecto, é importante referir que até ao ano de 1990, em nove províncias, algumas das quais de maior densidade populacional estudantil nessa época (Luanda, Benguela, Huambo, Huíla, Malange, Uíge, Bié, Kwanza-Norte e Namibe), os Institutos Médios Normais funcionavam em instalações que à data da proclamação da independência eram propriedade da Igreja Católica, tendo passado à tutela do Estado por força da Lei da Nacionalização do Ensino.

Com o princípio da devolução de tais infraestruturas à Igreja acordado em 1990 e a que não correspondeu qualquer investimento para reposição da capacidade até então existente, a problemática da rede dos IMN agravou-se e as soluções ou medidas alternativas encontradas têm sido, em muitos casos, de carácter extremamente precário.

Apesar disso, de 1990 a esta data, verificou-se a criação de novos Institutos Médios Normais, instalados em edifícios adaptados ou em escolas de Ensino Secundário já existentes, o que de certo modo se ficou a dever à pressão manifestada pela crescente procura de acesso ao Ensino Médio.

Essa pressão desenfreada contribuiu para descaracterizar de forma ainda mais acentuada o ideário e projeto pedagógico iniciais dos Institutos Médios Normais, transformando-os em escolas de “quadro e giz”, cujos cursos nem sempre correspondem às expectativas sócio profissionais da maioria dos seus alunos e que fazem deles apenas uma via alternativa de prosseguimento de estudos para acesso ao Ensino Superior nas diversas faculdades da UAN.

Quanto ao segundo aspecto (modelo de formação), o perfil de Técnico Médio de Ensino estabelecido na reformulação do SEE (1977) tinha como pressuposto assegurar uma preparação em, simultâneo, para a docência no I Nível e para uma ou duas disciplinas do II ou III Níveis do Ensino de Base.

Na prática a maioria dos recém-formados (mesmo de entre aqueles que ao ingressarem nos IMN já lecionavam no I Nível) foi optando pela docência no II e III Níveis, não tendo, assim, havido um aumento qualitativo no efetivo docente do Ensino Primário, que constitui a base da pirâmide da estrutura escolar do Sistema.

Entretanto, um dos aspectos mais críticos do modelo de formação adotado nos Institutos Médios Normais consiste naquilo que o exame sectorial da Educação (1993) qualificou de “excessiva rigidez, uniformidade e duração dos planos de estudos face à diversidade de formações, experiências e capacidades dos formandos, com repercussão na morosidade de alguns processos de formação e no aumento dos seus encargos financeiros” e no que o mesmo estudo refere como “elevado peso de carga horária de formação geral e excessiva proliferação do número de disciplinas coincidente com a inexistência de instalações e equipamentos para as disciplinas de índole prática e experimental” (MEC, 2001).

2.6.5.2. Estabilidade do corpo docente.

Neste trecho, parece-nos importante realçar que tanto no I Nível como nos níveis subsequentes (com a exceção do ensino secundário e superior), a permanência dos professores tem sido assegurada pelo facto de, muitos professores são colocados próximo das suas áreas de residência. Também temos de sublinhar que o facto de as expectativas dos docentes em relação à sua permanência no mesmo estabelecimento de ensino não provoca desgaste nestes visto que trabalhando mais próximo da residência o professor tem o problema de transporte solucionado.

A continuidade de um professor numa dada escola, sendo embora um fator desejável, pode, no entanto, colocar questões de difícil resolução, nomeadamente, quando os interesses da escola e dos docentes são difíceis de conciliar. É o que acontece, sobretudo, nas zonas rurais que se caracterizam por um menor desenvolvimento e que oferecem menos atrativos à fixação dos profissionais.

Contudo, o Relatório do Grupo dos prognósticos do ME (2001), aponta que atridos por melhores compensações sociais e salariais só, entre 1981 e 1984, cerca 10 mil professores abandonaram o Ministério da Educação.

Entre os anos letivos de 1981/82 e 1987/88, esse número já correspondia à saída de 12.707 docentes (ibidem).

2.6.5.3. Infraestruturas e relação professor/aluno

A relação aluno/professor não apresenta variações nos níveis de ensino em análise. Para além desta constatação, a relação entre o número de professores e o número de alunos nada permite inferir acerca da qualidade dessa relação, uma vez que não leva em linha de conta a composição do corpo docente, sobretudo no que diz respeito à qualidade académica e profissional deste. Por outro lado, a insuficiência organizativa de gestão e das infraestruturas torna precárias as condições de ensino-aprendizagem numa grande parte do país, pondo em causa a qualidade do ensino. O número de alunos que cada professor leciona é determinado pelo número de turmas que lhe é atribuído.

A este respeito, Azancot-Menezes (2005) aponta que a média nacional do rácio alunos/professor por sala era de 42, “mas existem ainda situações mais

graves, o que implica sobrelotação das salas de aula até 70 alunos (em cada uma) ou desdobramento do horário em 3 turnos nos grandes centros urbanos, sem condições de trabalho. Em 11 províncias (ano letivo 1988/99), aproximadamente 27% dos alunos matriculados no I Nível abandonaram a escola e 26.8% não transitaram de ano” (p.233). Portanto, a instrução primária (da 1ª à 4ª classe), continuava a ser mais prejudicada, com maior incidência nas zonas rurais, onde os alunos são obrigados a percorrer longas distâncias até a escola mais próxima.

2.6.5.4. Taxa de reprovações

Os dados estatísticos (MEC, 2001 citado em Azancot-Menezes, 2005), o contexto educativo apresentado e uma análise atenta à situação atual vivida por alunos e professores, permite constatar que existem vários factores endógenos e exógenos comuns a todos os subsistemas e níveis, a saber:

- Uma taxa de escolarização muito baixa, 55% no I Nível, 16.5% no II Nível e III Nível, 5% no Ensino Médio e 0.7% no Ensino Superior;
- Taxas de abandono escolar muito elevadas (em média superiores a 30%);
- Taxas de repetência muito elevadas (em média superiores a 35 %).

De um modo geral, para além de se reconfirmarem as dificuldades já apresentadas no diagnóstico de 1986, e como já foi referido, evidenciava-se, também, o fraco domínio da língua portuguesa por parte de alunos e também de professores.(Estratégia Integrada para a melhoria do Sistema de Educação, 2001-2015). Em relação ao desempenho dos alunos verificava-se que, em todo o I nível, entre os anos lectivos de 1980/81 e 1989/90, as taxas de repetência haviam chegado a valores superiores a 35%, o que significava que, em cada três crianças, uma em média, era repetente. Na 1ª e na 2ª classe, as taxas de repetência e de abandono escolar chegavam, em média, a ultrapassar os 50% de crianças matriculadas nas instituições de ensino (829). Em 1991, a situação de crise na instrução primária continuava a agravar-se: em cada 1.000 crianças que entrava na escola, só 108 terminava a 4ª classe, dos quais 37 sem nenhuma reprovação, 42 com uma reprovação e as restantes com mais de uma reprovação. A eficácia do ensino situa-se na ordem dos 15%.

A nível provincial, dados apontam que continuava a constatar-se a existência de assimetrias: “em 1990/91, a proporção de repetentes inscritos no I nível variava para valores mais significativos, entre os 50%, no Uíge; 45%, no Huambo; 38%, em Luanda; e 17%, no Cunene.”(MEC, 2001). Em 1998, de acordo com dados recolhidos apenas em 11 das 18 províncias, em cada 1.000 alunos, que, ingressava na 1ª classe, cerca de 27% atingia a 4ª classe.

Estas elevadas taxas de reprovação e de abandono escolar provam que as estruturas ligadas à educação não produziram resultados satisfatórios. Independentemente de todos terem consciência dos efeitos nefastos da instabilidade político-militar que se viveu, é necessário avaliar a situação e redefinir as políticas educativas. Neste aspecto, constitui um imperativo atuar ao nível das infraestruturas, dos recursos humanos e das grandes instituições. [...] Assim, sem prejuízo das outras considerações, atuar em uma formação inicial de professores numa perspetiva pluridisciplinar (incluindo a vertente da Educação para a Cidadania), reciclagem e formação contínua de todos os docentes (p.235).

No quadro de uma formação por objetivos, direcionada para a carreira e com forte incidência no desenvolvimento de competências profissionais, visando uma formação verdadeiramente profissionalizante, foi concebida e instalada uma escola protótipo, em Luanda, no quadro da execução do Primeiro Projeto de Educação com o Banco Mundial, vocacionada para cursos de Magistério Primário, tendo esse modelo de referência para escolas de formação de professores de um Ensino Primário unificado de 6 classes dado origem a uma segunda unidade implantada na cidade de Benguela.

A par disso, um modelo alternativo de formação de professores de nível médio e especialmente preparados para trabalharem em comunidades rurais, foi adotado e vem sendo desenvolvido com a criação das “Escolas de Professores do Futuro” (EPF) num programa de parceria do MEC com a ADPP⁵.

⁵A ADPP “a Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo” – é uma Organização Não Governamental (ONG) oficialmente registrada no Ministério da Justiça em 1992 que tem oferecido um tipo de formação de professores intermédia equivalente ao I Ciclo de ensino secundário em zonas antigamente afetadas pela guerra e onde a intervenção do Ministério da Educação não se fazem ainda sentir. As escolas têm o nome de “Escola dos professores do Futuro”. A ADPP Angola tem a sua Assembleia Geral e o seu Conselho de Administração, a organização iniciou as suas atividades em 1986 e tem sido ativa desde então. Cada projeto, seja um projeto escolar, comunitário gerido pela ADPP tem um Conselho de Projeto, dirigido por um Líder onde contribui para o cumprimento dos três objetivos gerais integrados na Declaração da Missão da ADPP em Angola.

Concluindo, o modelo de formação dos IMN padece das mesmas debilidades da estrutura de Ensino Médio do Sistema Educativo, do ponto de vista de eficácia académica quantitativa (relação entre o número de alunos que ingressam pela primeira vez e os que terminam os cursos ao fim de quatro anos), aqui há a acrescentar uma muito baixa eficácia externa, traduzida num baixo índice de ingresso dos recém- formados para a docência, particularmente nestes últimos anos, situação agravada com as medidas de contenção na admissão ao emprego no ensino público, o que obviamente determina uma relação custo/benefício extremamente desfavorável para o Sistema.

2.7. A reforma do sistema educativo e reajustes

Ao longo das décadas, tratou-se de constituir uma escola comum que acolhe uma totalidade de idade até a escolaridade obrigatória e desta, à Escola superior e esta ideia tornou-se uma realidade essencial de um sistema educativo apesar de todas as dificuldades para fazê-la vencer.

De fato, no mundo educacional, o termo “reforma” inclui dois significados: em primeiro lugar, as reformas institucionais significativas (leis); por outro lado, as alterações pedagógicas e administrativas mais modestas (Decretos, circulares e memorandos) que são quase obrigatório para a gestão de uma organização afeta a milhões de estudantes e de trabalhadores.

Em maio de 1988, o Ministério da Educação elaborou um documento intitulado “Medidas para o Saneamento e Estabilização do atual Sistema de Educação e Ensino e Bases Gerais para um Novo Modelo”. Através de um estudo que caracterizava a crítica situação do sector, este documento tinha como objetivos: “Sanear e estabilizar o atual sistema, a fim de se criarem as condições para a implantação dum novo sistema de ensino mais adaptado à situação real do país, por se ter constatado durante os trabalhos do diagnóstico insuficiências do sistema em vigor.”

A nova reforma educativa implementada em Angola está acompanhada por atividades de formação contínua de professores principalmente os do ensino básico e secundário, tanto do I como do II ciclo (lei 13/2001).

Os grandes objetivos da reforma educativa são a “expansão da rede escolar, a melhoria da qualidade de ensino, o reforço da eficácia do sistema de

educação e a equidade do sistema de educação” (INIDE, 2009). Tomando em consideração estes objetivos, no âmbito deste estudo, interessa realçar os seguintes aspectos:

No que diz respeito à “expansão escolar”:

- a. “Universalização da classe de iniciação e do ensino primário de seis classes;
- b. Introdução e generalização da carta escolar do ensino primário e secundário;
- c. Integração das crianças com necessidades educativas especiais no sistema nacional de ensino” (INIDE, 2009).

Em relação à “melhoria da qualidade de ensino”:

- a. “Reformulação, em profundidade, dos objectivos gerais da educação, programas escolares, conteúdos, métodos pedagógicos, estruturas e meios pedagógicos adequados à realidade angolana;
- b. Melhoria das aprendizagens e enquadramento pedagógico dos alunos;
- c. Formação inicial e em exercício dos professores;
- d. Modernização e reforço da inspecção escolar;
- e. Melhoria da qualidade e quantidade de manuais escolares;
- f. Melhoria do trabalho metodológico e do processo docente-educativo das escolas;
- g. Garantia da participação da comunidade nos trabalhos da escola, isto é, da relação entre a escola e a comunidade” (INIDE, 2009).

Quanto ao “reforço da eficácia do sistema de educação”:

- a. “Construção de um sistema de monitoria e avaliação dos resultados do processo ensino-aprendizagem;
- b. Melhoria do sistema de informação para a gestão educativa;
- c. Formação de gestores escolares;
- d. Melhoria na circulação de informação dos dados do processo e ensinoaprendizagem” (INIDE, 2009).

Em relação à “equidade do sistema de educação”:

- a. “Garantia da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos através de um ensino primário de qualidade, atingindo particularmente as classes mais desfavorecidas;

- b. Redução das disparidades de género, atingindo particularmente os portadores de deficiências psicossomáticas e as assimetrias regionais no acesso à educação” (INIDE, 2009).

Para uma melhor compreensão, no item seguinte, iremos descrever as profundas reformas, descrevendo passo a passo a lei 13/2001.

A reforma educativa que se assenta na lei 13/2001 de 31 de Dezembro e a lei de bases do sistema educativos trouxe algumas vantagens como: O melhoramento de algumas estruturas, reestruturação da configuração dos subsistemas de ensino, assim a melhoria do sistema de avaliação e introdução de novas estruturas (promover a construção de novas escolas em todo país) quer dizer, proceder melhorias ao nível da expansão da rede escolar.

Para concretizar tais propósitos, entre outros aspectos, implica a reformulação dos planos curriculares inadequados, a melhoria de condições necessárias ao processo de ensino-aprendizagem (salas de aula apetrechadas, manuais escolares em qualidade e quantidade, instrumentos de avaliação contínua, etc.), a formação inicial e contínua de professores, gestores e inspetores escolares, a garantia da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos mediante um ensino primário de qualidade e gratuito.

É neste contexto que surge a Escola do Magistério Primário de Luanda, um programa vocacionado para a formação pedagógica de professores primário, como garante da qualidade das instituições de formação em Angola.

2.7.1. Lei de Bases do Sistema de Educação

A 31 de Dezembro de 2001 a Assembleia Nacional da República de Angola aprovou e publicou no Diário da República, a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13/2001) para novas diretrizes e orientações para o atual sistema educativo. De acordo com a introdução que antecede o seu articulado, esta Lei surge da necessidade de se “realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo”. Esta Lei considerou ainda que

“(…) as mudanças profundas no sistema socioeconómico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, sugerem uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder às novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso socioeconómico da sociedade angolana.” (DRA, lei nº 13/2001 de 31 de Dezembro).

No que diz respeito aos objetivos da reforma educativa, a lei 13/2001 exige a realização de uma reforma total, abrangendo todos os aspectos da educação em Angola. Por isso, em linhas gerais, a reforma educativa pretende principalmente: a expansão da rede escolar, a melhoria da qualidade do ensino, o reforço da eficácia do sistema educativo e também a equidade do sistema educativo (SE). No fundo, a atual Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE), reporta-se às estratégias delineadas pelo projeto de Reformulação do SEE, apresentado em 1990, que levou à aprovação dos fundamentos para o Novo Sistema. Daí que a atual LBSE tenha sido promulgada com bastante atraso, isto é, onze anos depois. A construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social, inserida no atual contexto neoliberal imposto pela globalização, substituiu os propósitos anteriormente direcionados para a construção de uma sociedade socialista e marxista (Zau, 2005).

A lei nº13/2001 de 31 de Dezembro da Reforma do Sistema Educativo trouxe as alterações do Sistema vigente. O sistema educativo atual passou a ter 3 níveis (primário, secundário e superior) e 6 subsistemas; da Educação Pré-escolar, do Ensino Geral (integra o ensino primário obrigatório de 6 classes e 2 ciclos de ensino secundário com 3 anos cada um), de ensino profissional, da formação de professores, da educação de adultos e do ensino superior.

O artº. 9º, da Lei de Bases do Sistema de Educação, refere que “o ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa”, com recurso, sempre que necessário às línguas étnicas, pois considera que, “(...) particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais”, sem prejuízo da aprendizagem em língua portuguesa. Também o mesmo artigo refere ainda que “o Estado, promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais”.

A Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola nos seus artigos 36º e 37º define também como objetivos para a formação do professor, os seguintes:

- a) Formar professores com perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da Educação;
- b) Formar professores com sólidos conhecimentos científicos e técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;

- c) Desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.

A reforma do sistema educativo a de 2001 veio trazer um interesse renovado e chamar a atenção para as novas metodologias de ensino-aprendizagem na escola primária e oportunidades para o desenvolvimento profissional de todo quadro professoral. A revisão do curso e a avaliação dos programas formação inicial de professores (PFIP) foram reconhecidas como uma parte de formação crítica de informações, e que faziam falta, a fim de desenvolver programas eficazes. A literatura atual recomenda que é preciso práticas de avaliação ou de avaliação, com base em princípios sólidos de avaliação, a ser usada para determinar a qualidade dos programas de FIP.

No âmbito de formação de professores as questões que se levantaram foram: Qual é o currículo ideal para o desenvolvimento profissional de um professor mais desejado? Quê habilidades, aptidões e atitudes a serem desenvolvidas em sua formação inicial? Qual é a metodologia mais adequada para isso?

A figura 3 mostra que no sistema a implementar, o Subsistema de Formação de Professores estrutura-se nos seguintes níveis:

- a) Formação de Professores, de nível secundário, para a Educação Pré-escolar;
- b) Formação de Professores, de nível secundário, para o Ensino Primário;
- c) Formação de Professores, de nível secundário, para o I Ciclo do Ensino Secundário (DRA n.º 109/2011 de 26 de Maio) que, por sua vez é composto de dois ciclos: o 1º Ciclo do Ensino Secundário e o 2º Ciclo de Ensino Secundário

Para dar resposta aos desafios apontados pelo estudo diagnóstico e assumidos pela lei 13/2001, pretendemos, neste item, descrever em detalhes as grandes mudanças sugeridas pela lei 13 para o novo sistema educativo no domínio e formação em Angola. Esta lei define o sistema de educação como sendo o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo (...) (artº1).

De acordo com o artº4º, O sistema de educação é integral, pela correspondência entre os objetivos da formação e os de desenvolvimento do País e que se materializam através da unidade dos objetivos, conteúdos e métodos de

formação, garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino.

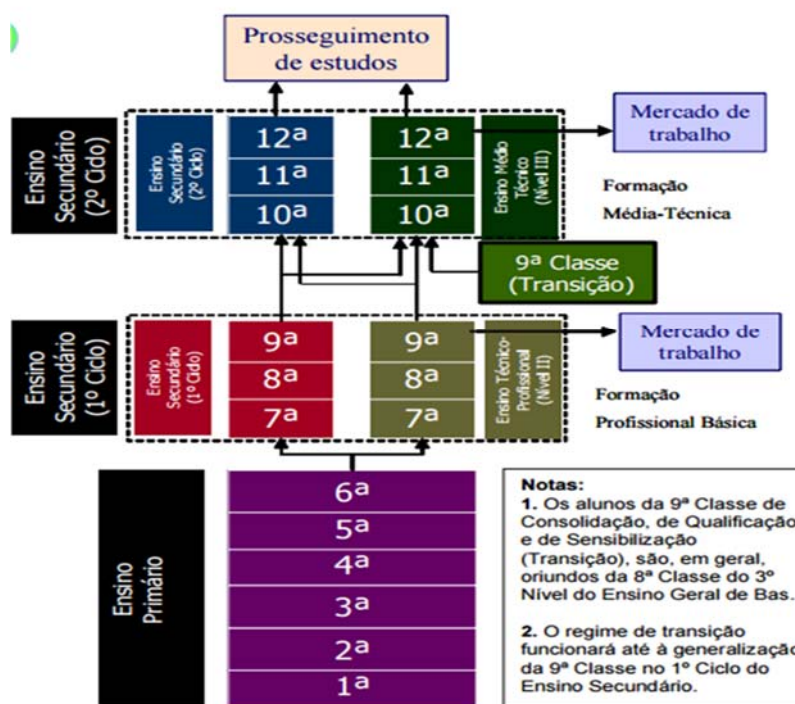


Figura 3 Organograma do sistema educativo para ensino primário e secundário (Lei 13/2001)

Em comparação com o antigo sistema, a estrutura do novo sistema, a educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:

- a) subsistema de educação pré-escolar;
- b) subsistema de ensino geral;
- c) subsistema de ensino técnico-profissional;
- d) subsistema de formação de professores;
- e) subsistema de educação de adultos;
- f) subsistema de ensino superior.

Também o novo sistema de educação aprovado está estruturado em três níveis. Estes níveis são:

- o ensino primário,
- o ensino secundário e
- o ensino superior (ponto 2 do Artigo 10º da Lei 13/2001).

Precedem estes três níveis a educação pré-escolar, à qual tem acesso crianças com idade até seis anos de idade (artº 51º)

2.7.1.1. Subsistema de Educação pré-escolar

Como se pode verificar, em relação ao projeto de Reformulação do SEE, concebido em 1990, a Educação Pré-Escolar passou a constituir-se num subsistema.

O subsistema de educação pré-escolar é a base da educação, cuidando da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as acções de condicionamento e de desenvolvimento psico-motor (artº 12º).

No sistema a implementar, a educação pré-escolar engloba a Creche e o Jardim infantil (artº 13º), contando ainda com a classe de Iniciação de um ano de duração, equiparada ao último ano de Jardim Infantil. É geralmente organizada por idades e culmina com o grupo das crianças com 5 a anos de idade, correspondente à classe de Iniciação, em que é assegurada a preparação para o ensino sistemático no primário (ponto 1 do Artigo 13º da Lei 13/2001).

Diferentemente aos outros sistemas em que a pré-escolar é facultativa, em Angola a Classe de Iniciação é obrigatória para crianças que até cinco anos que não tenham beneficiado de qualquer alternativa educativa dirigida ponto 2 do Artigo 51º da Lei 13/2001).

No entanto, cerca de 98% das crianças menores de cinco anos de idade não participa do jardim-de-infância. Classes de jardim-de-infância para crianças de 4 anos têm sido desenvolvidas principalmente em contextos socioeconomicamente desfavorecidas para aumentar as chances de sucesso escolar das crianças.

2.7.1.2. Subsistema de Ensino Geral

O subsistema de ensino geral constitui o fundamento do sistema de educação para conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida e necessária à continuação de estudos em subsistemas subsequentes.

Assim, o subsistema de ensino geral estrutura-se em:

a) ensino primário;

b) ensino secundário.

2.7.1.2.1. Ensino primário

A lei 13/2001, no seu artº 17º define o ensino primário como sendo o ponto de partida para o ensino sistemático; é obrigatório, unificado de 6 anos e assegura a preparação para a continuação dos estudos no ensino secundário. Como mostra o quadro 5, o ensino primário oferece um Ensino Geral que comporta a educação de adultos.

O ensino geral tem como objetivos:

a) conceder a formação integral e homogénea que permita o desenvolvimento harmonioso

das capacidades intelectuais, físicas, morais e cívicas;

b) desenvolver os conhecimentos e as capacidades que favoreçam a autoformação para um saber-fazer eficazes que se adaptem às novas exigências;

c) educar a juventude e outras camadas sociais de forma a adquirirem hábitos e atitudes

necessários ao desenvolvimento da consciência nacional;

d) promover na jovem geração e noutras camadas sociais o amor ao trabalho e potenciá-las para uma atividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida (Lei n.º 13/01: artigo 15.º).

No sistema de educação a implementar, o ensino primário tem 6 classes, ou seja, seis anos de duração, abrangendo:

no caso do Ensino Geral

- a 1ª, a 2ª, a 3ª, a 4ª, a 5ª e a 6ª classes para a Educação Regular e

- a Alfabetização e Pós-Alfabetização para a Educação de adultos.

A educação de adultos comporta a alfabetização, a qual se pode ingressar a partir dos 15 anos de idade, sendo seguida da pós-alfabetização ponto 1 d o Artigo 33º da Lei 13/2001).

No novo currículo do ensino primário a implementar, na 5ª e 6ª classes entram as disciplinas de C. da Natureza, História, Geografia e Educação Moral.

O projeto do INIDE, previa, a partir de 2005, a inserção curricular de seis línguas nacionais, e o Português como língua segunda, em todas as seis classes do ensino primário.

No domínio da formação de quadros para vários sectores económicos e sociais do País, sob a responsabilidade dos subsistemas do ensino técnico-profissional e da formação de professores, a formação média, técnica e normal, corresponde ao 2º ciclo do ensino secundário, com a duração demais um ano dedicado a profissionalização, num determinado ramo com carácter terminal (artº 10º).

2.7.1.2. 2.O Subsistema do Ensino secundário

O subsistema de formação de professores consiste em formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.

Este subsistema realiza-se após a 9ª classe com duração de quatro anos em escolas normais e após este em escolas e institutos superiores de ciências de educação. São objetivos do subsistema de formação de professores, elencados na LBSE:

- a) formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação;
- b) formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;
- c) desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação (Lei n.º 13/01: artigo 27.º)

Pode-se organizar formas intermédias de formação de professores após a 9ª e a 12ª classes, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade (artº 26º). Sendo assim, o ensino secundário fica repartido em dois ciclos: o 1º ciclo do Ensino secundário e o 2º ciclo do Ensino secundário (Cf figura 3).

O 1º ciclo do Secundário Secundário - O 1º ciclo do Ensino secundário oferece, por um lado, um Ensino geral, contendo a Educação regular e a Educação de adultos, com uma duração de 3 anos cada, da 7ª à 9ª classe, e

destina-se à preparação dos alunos para a continuação dos estudos no 2º ciclo do Ensino secundário (alínea a) do Artigo 19º e pontos 1 e 2 do Artigo 33º da Lei 13/2001).

Em segundo lugar, o 1º ciclo do Ensino secundário oferece, por outro lado, uma Formação profissional básica que se destina a preparar jovens e adultos para o ingresso no mercado do trabalho (ponto 1 do Artigo 24º da Lei 13/2001). Finalmente, o 1º ciclo do Ensino secundário oferece, ainda, uma Formação intermédia, com a duração de 1 a 2 anos, para profissionalização na docência, dos utentes de diplomas da 9ª classe do 1º ciclo do Ensino secundário geral que não queiram ou não tenham oportunidade de ingressar no 2º ciclo do Ensino secundário (ponto 3 do Artigo 26º da Lei 13/2001).

O 2º ciclo do Ensino secundário – como já foi visto, o 2º ciclo de Ensino secundário oferece, por outro lado, a formação profissionalizante, sendo a Formação média normal e a Formação média técnica, cada uma com 4 anos de duração, da 10ª à 13ª, e destina-se à preparação para o ingresso no mercado de trabalho e mediante determinados critérios, para o ingresso no Ensino superior (pontos 1 e 2 do artº 25º).

1. São objetivos específicos do 1.º ciclo do ensino secundário:

- a) consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no ensino primário;
- b) permitir a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes.

2. São objetivos específicos do 2.º ciclo do ensino secundário:

- a) preparar o ingresso no mercado de trabalho e/ ou no subsistema de ensino superior;
- b) desenvolver o pensamento lógico e abstrato e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática (Lei n.º 13/2001: artigo 20.º).

A Formação média normal é destinada à formação de professores para o Ensino Primário, nomeadamente para a Educação regular, a Educação de Adultos e a Educação Especial (artº 29º).

No sistema de Educação a implementar, o 2º ciclo do Ensino Secundário tem 3 ou 4 anos de duração, abrangendo:

- no caso do Ensino Geral, a 10ª, a 11ª e a 12ª classe para a Educação Regular e para a Educação de Adultos,
- no caso de Formação Média Normal que é o propósito deste estudo, 10ª, a 11ª, 12ª e a 13ª classes, e
- no caso da Formação Média Técnica, a 10ª, a 11ª, 12ª e a 13ª classes.

Ainda no Sistema de Educação a implementar, o 2º ciclo do Ensino Secundário tem 1 ou 2 anos de duração de Formação Intermédia para a profissionalização dos que tenham concluído a 12ª classe do Ensino Secundário Geral, que não queiram ou não tenham conseguido ingressar no Ensino Superior.

No caso da Formação Média Normal, 1 ou 2 anos após a 12ª classe do 2º ciclo do Ensino Secundário Geral ou de Educação de Adultos, e no caso da Formação Média Técnica, também 1 ou 2 anos após a 12ª classe do 2º ciclo do Ensino Geral de Educação Regular ou de Educação de Adultos.

Os “técnicos formados em Magistérios Primários e em Escolas de Formação de Professores, de nível secundário, habilitados a exercerem a atividade docente em escolas do ensino primário ou do I Ciclo do Ensino Secundário” (DRA n.º 109/11: artigo 2.º, ponto 1).é igualmente esclarecido o estatuto de agentes de educação: “técnicos formados em outras escolas que não as de Formação de Professores e que estejam a exercer atividade docente em escolas do ensino primário ou I Ciclo do Ensino Secundário” (idem, ponto 2). A profissionalização destes técnicos efetua-se “através de ações de formação contínua e de ensino à distância, nos termos do artigo 26.º da Lei n.º 13/2001, de Bases do Sistema de Educação” (idem).

No âmbito de reforma, no subsistema de formação de professores (ensino secundário) foram introduzidas as disciplinas de Informática, e as Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à educação e ao ensino (TIC).

Acesso no sistema a implementar – De acordo com o Relatório de Monitorização Sobre Educação para Todos (MED, 2014), 79% Das crianças têm acesso ao Ensino Primário e 48% beneficiam de merenda escolar. Nos próximos tempos, os nossos esforços serão direcionados para a melhoria da qualidade do ensino a todos os níveis, fundamentalmente no Ensino Primário e Secundário. Hoje temos 7,4 milhões de alunos matriculados em todos os Níveis de Ensino

não Universitário, dos quais 5,1 milhões no Ensino Primário e 2,3 milhões no Ensino Secundário. O número de professores é de 278 mil, dos quais 153 mil no Ensino Primário e Classe de Iniciação e 125 mil no Ensino Secundário.

Em relação ao acesso das meninas à escola, pode constatar que 39.9% das meninas com 6 ou mais anos de idade frequentam a escola, contra 45.2% dos meninos. Esta proporção é mais baixa a nível rural, aonde apenas 37% das meninas frequentam a escola. A frequência das meninas às aulas é muito baixa nas províncias do Bié (26,4%), Moxico (27,6%), Kuanza-Sul (28,5%) e em Malange (30.5%). Porém, nota-se que o ensino secundário é principalmente frequentado por mulheres, sendo no 1º ciclo de 46.8% de mulheres para 40.3% de homens; no 2º ciclo a diferença é ainda maior, sendo de 52.2% mulheres e de 40.3% homens.

Segundo o mesmo documento, a Taxa de Promoção é de 80%, o que é superior a de 46,7% no Antigo Sistema (antes da aplicação da Reforma Educativa). A Taxa de Repetência é de 13,2% (contra a de 26,8% antes) e a taxa de desistência é de 6,9% (contra a anterior que era de 27%).

2.7.1.2.Subsistema do Ensino Superior

No Sistema de Educação a implementar, o Ensino superior está repartido em Graduação e Pós-graduação, sendo, a Graduação comportando:

- o Bacharelato de 3 anos de duração, com carácter terminal abarcando o 1º, o 2º e o 3º anos; ele oferece uma preparação científica fundamental em diferentes áreas, para o exercício de uma atividade prática no domínio profissional (artº 38º).
- a Licenciatura de 4, 5 ou 6 anos de duração, abarcando o 1º. O 2º o 3º o 4º o 5º e 6º anos, dependente do curso. A Licenciatura oferece uma preparação científica fundamental mais aprofundada, associada à iniciação à prática da investigação científica, em diferentes áreas para o exercício de uma atividade prática no domínio profissional (artº 38º, ponto 3)

A Pós-graduação comportando:

- na Pós-Graduação Académica (o Mestrado de 2 ou 3 anos de duração);
- na Pós-Graduação Profissional (Especialização de 1 ano de duração)

Estas alterações estão na base da elaboração do Organograma do Sistema Educativo que passamos a apresentar, salvo, alguma margem de erro na interpretação dos ditos do legislador como indica a figura 4.

2.7.1.3. As modalidades de ensino

O ensino presencial é a modalidade principal a aplicar, porém, outras modalidades constituirão recursos indispensáveis. A modalidade de Educação especial é aplicável em Educação pré-escolar e em todos os níveis de ensino, a fim de atender indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente indivíduos portadores de deficiências motoras, sensoriais, mentais, com transtornos de conduta ou com dificuldades de aprendizagem (artº 43º e 44º);

A modalidade de Educação extra-escolar é aplicável na Educação pré-escolar e em todos os níveis de ensino, a fim de assegurar, no período inverso ao das aulas, o complemento da formação escolar (artºs 48 e 49º). De acordo com o ponto 1 do artº 31º da lei em análise, a modalidade de Educação à distância é aplicável aos níveis do Ensino primário, do Ensino secundário e do Ensino superior. Finalmente, o ponto 2 do artº 41º sugere que a Investigação científica é realizada de maneira mais sistemática e acentuada ao nível do Ensino superior.

Em conclusão, podemos deduzir que apesar de a lei da reforma ter introduzido algumas alterações, o subsistema de formação de professores continua a não ter mudado. Podemos citar dois maiores fatores de estrangulamento que os reformadores do sistema educativo não tiveram em conta. Em primeiro lugar, trata-se de falta de cumprimento das diretrizes no que diz respeito a seletividade de candidatos à docência e também de falta da autonomia das escolas de formação e na tomada de decisão em matérias de cumprimento dos regimentos académicos. Por exemplo, em relação ao acesso, apesar de as vagas serem atribuídas pelo Ministério da Educação e, pelo facto de os candidatos serem apenas admitidos através de exames de admissão, na realidade isso não acontece na íntegra. Esta orientação é muitas vezes violada pelos altos responsáveis que acham que a seu pedido, tem que se colocar mais alunos, para além daqueles que provaram ao exame. O que acontece, na verdade

é que, estes alunos que entram desta forma são os que tiveram as menores notas dos exames de aptidão.

Em contraste com a formação de professores primários está a formação de professores do primeiro. Segundo a opinião dos diretores, os IMNE funcionam como trampolim para o ensino superior, o que significa que a maior parte dos professores formados para lecionarem neste nível de ensino não é absorvida pelo sistema (MED, 2008:12).

O segundo problema tem a ver com a questão de avaliação dos alunos pois, na opinião de muitos observadores o sistema de avaliação introduzido na escola angolana merece ser revisto visto que o existente ainda está longe de considerar o critério “competência”. O sistema como é concebido aparece muito frágil e o excesso de flexibilidade em termos de avaliação, não tem em conta o esforço de aprendizagem do aluno. Para além das provas do professor, existem três exames: um exame norma, um exame de recurso e um exame de recuperação.

Contudo, existem muitas complexidades associadas à avaliação e revisão dos programas de formação inicial de professores em torno de padrões identificados (LBSE, nº 13/2001 de 31 de dezembro). Estas alterações estão na base da elaboração do Organograma do Sistema Educativo que passamos a apresentar, salvo, alguma margem de erro na interpretação dos ditos do legislador como indica a figura 4.

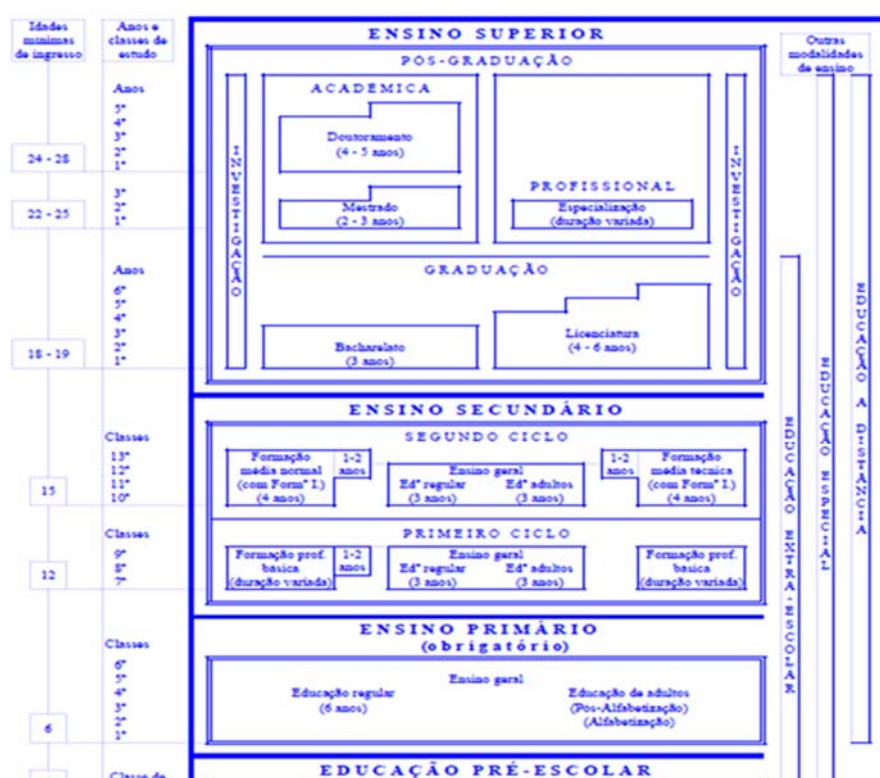


Figura 4 Organograma do Sistema Educativo, adotado à luz da lei 13/2001 (DRA, nº 2/2005 de 14 de janeiro)

CAPÍTULO 3

REVISÃO DA LITERATURA

A seguinte revisão da literatura apresenta informações relacionadas com este estudo. Em primeiro lugar, são apresentadas informações básicas sobre de formação de professores e em seguida, são apresentadas e discutidas as definições de formação e a necessidade de formação de professores. No caso desta pesquisa, a ênfase foi sobre a formação inicial de professores e depois, procura-se apresentar alguns dos vários modelos de formação de professores. Este capítulo contém ainda informações sobre a avaliação dos programas de formação de professores e por diante, os modelos de avaliação de programas de formação são apresentados. Finalmente, apresentam-se exemplos de pesquisas realizadas neste campo, em particular os que fazem uso do modelo de Kirkpatrick por alguns pesquisadores em avaliação de programa de formação.

3.1 Formação Inicial de Professores

Antes de definir o que se entende por formação inicial de professores, primeiro precisa-se definir o conceito de “formação de professores” em geral. Formação de professores refere-se às políticas e procedimentos destinados a equipar os futuros professores com os conhecimentos, atitudes, comportamentos e habilidades que eles necessitam para executar suas tarefas de forma eficaz na sala de aula, escola e comunidade em geral. Mialaret (1980) sugere que os objetivos de formação dos futuros professores surgem a partir do conceito que temos do professor e do ensino (a transmissão de conhecimentos, ideias, experiência, habilidades ou hábitos para alguém que não os tem) e, nesse sentido, a classificação de “bom” ou “mau” professor é discutível

Hamblin (1974) definiu o conceito “Formação” como “qualquer atividade que tenta deliberadamente melhorar a habilidade de uma pessoa em um trabalho e inclui qualquer tipo de experiência concebida para facilitar a aprendizagem que irá ajudar na performance num presente ou futuro trabalho” (p. 3). Uma definição semelhante foi dada por Kaplan e Leiserson citados em Green (2004), um processo que visa melhorar os conhecimentos, habilidades,

atitudes e comportamentos em pessoas para realizar certos trabalhos, tarefas ou metas.

Kirkpatrick (1998) vê a formação como forma de desenvolvimento. Ele afirma que o curso e os programas de formação destinam-se a aumentar o conhecimento, melhorar as habilidades, e mudar as atitudes (p. 16). Neste sentido, a formação é a forma de obtenção de conhecimento, a fim de ter um melhor desempenho em um trabalho particular.

Irvine-Niakaris e Bacigal (1992) observam que, “formação” significa que um estagiário sofre passivamente um período de condicionamento durante o qual os “sucessos” e os “insucessos” da prática de sala de aula são inculcados. Segundo estes autores, somente após esta formação básica faz o formador de professores tornar-se preocupado com o capacitar os formandos para se tornarem agentes do seu próprio desenvolvimento (Tenjoh-Okwen, 1996:42) da mesma forma, Davis e Plumb (1988) opõem formação de professores e educação de professores em extremidades opostas de um *continuum* (diferença discutida neste estudo),.

De acordo com Moore (1986), como retirado em Asif (2013) o termo “formação” é normalmente utilizado nas situações em que está envolvida alguma habilidade ou competência. A formação de professores está preocupada com a prática e experiência em metodologias e técnicas de ensino. Neste sentido, uma das características de “formação” é que os formandos não podem passar para a próxima habilidade sem que obtenham experiência na habilidade anterior.

Quer chamemos de formação de professores, preparação, educação ou desenvolvimento, em última análise é o objetivo destes programas que os torna semelhantes, ou seja, para garantir que os professores tenham conhecimento, habilidades e atitudes ou disposições que precisam para ensinar bem, e para continuar a ensinar melhor à medida que evoluem na sua profissão. A formação de professores, portanto, pode dizer-se que é o ato de ajudar os professores a adquirir os conhecimentos necessários para realizar a profissão docente de forma mais eficaz (Kirkpatrick, 1998:16). O que é mais importante na formação é que deve haver algum tipo de planejamento de um programa com a intenção de mudar comportamentos, atitudes e competências dos indivíduos, o que, por sua vez, revelar-se-á benéfica para a organização em que estes indivíduos trabalham.

Na perspectiva de Martins (1999:30), o conceito de formação assume-se como uma garantia de estabilidade socioeconómica na medida em que fornece ao indivíduo, os instrumentos necessários para a sua inserção num novo mundo de trabalho, ao mesmo tempo que lhe atribui um estatuto socioprofissional, importante para o equilíbrio pessoal do indivíduo.

Tatto (1997) parte da definição apresentada por Cummings e McGinn (1997: 213), para oferecer uma definição de formação de professores como aquelas “tentativas formalmente organizadas de oferecer mais conhecimento, habilidades e disposições para potenciais ou experientes professores”. Para estes autores, a formação de professores refere-se (1) a uma preparação pré-serviço, bem como uma preparação em serviço e (2) uma variedade de maneiras de trazer sobre a aprendizagem (“tentativas formalmente organizadas”) em vez de, simplesmente, a inculcação de habilidades que a palavra “formação” invocada por alguns.

Nós consideramos a formação pré-serviço como sendo uma fase inicial de formação de professores e, por isso mesmo pode entender-se como o início institucionalmente e forma de um percurso de preparação e desenvolvimento da pessoa em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço da sociedade. Nesse sentido, a formação inicial dos professores precisa ser compreendida como um momento em que ocorrerão trocas de conhecimentos entre os formadores e os que estão em formação. O aluno precisa participar conscientemente das atividades propostas, no sentido de agir como aprendiz, a fim de que a intervenção do formador em seu processo de aprendizagem seja significativa, ao mesmo tempo em que este formador também estará aprendendo.

Assim, uma formação inicial de professores, justifica-se pela necessidade de uma qualificação profissional para o exercício da função docente, devendo estar no entanto, adequada às exigências educativas e de ensino-aprendizagem dos educandos nos vários níveis de ensino. A formação inicial de professor, entendida como agente de desenvolvimento profissional deve, proporcionar uma sólida formação em, âmbito cultural, psicologia educacional e pessoal, capacitar o futuro professor ou professora para desenvolver a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando com flexibilidade e rigorosidade necessária, ou seja, apoiando suas ações em uma base válida (Imbernón, 1998: 51).

Uma formação inicial de professores justifica-se pela necessidade de uma qualificação profissional para o exercício da função docente, devendo estar no entanto, adequada às exigências educativas e de ensino-aprendizagem dos educandos nos vários níveis de ensino.

Sendo assim, a formação inicial não pressupõe apenas uma formação de carácter académico e disciplinar, como possui igualmente uma formação que pretende dar resposta às novas demandas de atuação do professor como um dos agentes sociais mais activos das mudanças.

Para se realizar uma boa formação, Delors (1996) reconhece a existência de diferentes fases ou etapas no processo de formação do professor e, assume que a formação não deve ficar pela fase inicial, senão que há necessidade de atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos e das técnicas, “ao longo de toda a vida”, como para qualquer outro domínio de profissão. Segundo este autor, uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera que possuam de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades (p.139).

Já Marcelo (citado por Pacheco e Flores, 1999: 51-52) fala do “itinerário formativo” do/a professor/a composto em três etapas e que estão diretamente relacionados com os modelos de formação: a formação inicial, a iniciação ao ensino e a formação contínua. A este “itinerário” de Marcelo falta apenas uma das fases de Freeman que é a fase da pré formação.

Freeman citado em Martins (1999) apresenta quatro fases distintas para o processo de formação de professores: (1) fase do pré-treino que compreende todas as experiências prévias vivenciadas pelo indivíduo como aluno e que podem de forma inconsciente influenciar o seu processo de formação; (2) formação inicial fornecedora de conhecimento pedagógico-didáticos em que realiza a sua prática; (3) fase de iniciação que corresponde aos primeiros anos seguintes a formação onde prevalecem diversas formas de aprendizagem de “sobrevivência” na prática é a fase de formação permanente como forma de desenvolvimento e (4) aperfeiçoamento profissional.

Também Marcelo García citado por Pacheco e Flores (1999) e por Kirsch (2007) fala do “itinerário formativo” do professor composto em três etapas e que estão diretamente relacionados com os modelos de formação: (a) formação

inicial, (b) iniciação ao ensino e (c) formação contínua. A este “itinerário” de Marcelo falta apenas uma das fases de Freeman que é a fase da pré-formação.

A formação inicial não pressupõe apenas uma formação de carácter académico e disciplinar, como possui igualmente uma formação que pretende dar resposta às novas demandas de atuação do professor como um dos agentes sociais mais ativos das mudanças. Um passo importante a ser dado, portanto, segundo Mialaret (1981), é encarar a formação inicial não fechada em si própria, mas como um elo que se prolongará durante toda carreira docente.

Perrenoud (2002) considera a formação inicial e contínua dos professores como uma das alavancas mais importantes na concretização das mudanças nas escolas, uma vez que a inovação não se faz por decreto, mais sim em virtude de uma livre inovação. Este autor aponta dois fatores para defender a aposta na formação inicial e contínua dos professores: ela atua sobre os valores, fornece saberes e competências que tornam as mudanças possíveis. É nesta lógica que decorre muitos programas promovidos por organizações transnacionais que visam a capacitar os professores dos países em via de desenvolvimento (idem. p. 10). Eggleston (1983) estabelece os seguintes objetivos da formação inicial:

- O desenvolvimento do nível de escolaridade do indivíduo e suas habilidades pessoais.
- Garantir um ensino profissional iniciando-o sobre os princípios da Pedagogia, Psicologia, Filosofia e Sociologia do ensino Educação.
- Proporcionar experiência de ensino prático, onde os alunos podem desenvolver suas habilidades práticas na prática diária da profissão.

Goble e Porter (1980) citando a U.N.E.S.C.O. apontam os seguintes objetivos da formação inicial dos professores:

- Estabelecer de ética critérios profissional.
- Desenvolver habilidades para buscar fontes apropriadas de informação e recursos para uma boa formação.
- Introduzir métodos pedagógicos e tecnológicos.
- Capacitar os futuros professores para dirigir uma classe, organizar os estudos dos alunos, considerando seus níveis de partida, e avaliar suas realizações.

Pacheco (org.) (2000) citando Flores defende que, a formação de professores “depende de uma determinada concepção de currículo de ensino e de

escola, mas também da forma como se entende a sua formação num dado momento”. A hipótese principal sustentada por Vause, (2009) citando Richardson et al. (1991) é que as concepções de professores influenciam a sua maneira de ensinar.

3.2 Necessidade de formação de professores

“Os alunos preferem o professor que explica bem, que utiliz, contra o qual é muito inteligente, educado o que tem um grande autocontroloando os melhores métodos e recursos, que é um amigo, compreensivo de si mesmo.” (Fernández e Fornés,1990)

O Ministério da Educação da República de Angola tem repetidas vezes refletido a opiniões unânimes quanto à necessidade de que os professores têm que receber metodologias de formação de professores permanentes, novo tecnologias, etc. Na nossa área concreta privado, a grande maioria dos posicionamentos sobre a formação em formação de professores mostram grandes preocupações em capacitação educacional do professor que se tem resumido em seminários de pouca duração. Esse interesse se reflete, entre outros, nos posicionamentos e propostas da formação continuada de que os professores sejam treinados para aplicar os adequados métodos de ensino.

Em Angola, a formação de professores tem uma necessidade de consecução intimamente ligada à qualidade do ensino, um termo que se repete insistentemente na Lei de bases do sistema do ensino e educação. A Conferência Internacional de Educação (CIE) da UNESCO, realizada em Genebra (1996) fez uma referência especial ao fortalecimento do papel de professores na sociedade de hoje. Dado o facto de que as reformas educacionais foram concebidas para responder aos desafios do futuro, elas devem virarem-se para a escola e salas de aula. Consequentemente, o professor desempenha um papel fundamental para trazer à fruição essas inovações no ambiente escolar. As experiências dos últimos anos tendem a confirmar essas ideias, ou seja, que não é viável a realização de reformas educacionais de forma independente dos próprios professores.

Quase 80% dos professores angolanos têm uma opinião unânime de que professores do Ensino Geral devem receber de formação pedagógica iria contribuir para a melhoria da sua profissão docente. Este ponto de vista dos professores que relatam uma crescente preocupação sobre sua formação

pedagógica e a necessidade de que as actualizações que lhes permitem participar de Processos de inovação educacional.

A falta de um esquema focado, apesar do interesse, é também consequência de reconhecimento de baixa da qualidade do ensino. Nós apoiamos a ideia de Bramley (1991) que afirma o fato de que quando se fala de formação de professores, não podemos deixar de falar de eficácia. Ele continua a argumentar que a avaliação não pode ser separada a partir do conceito de formação. (p. 15).

A Conferência Internacional de Educação (CIE) da UNESCO, realizada em Genebra (1996) fez uma referência especial ao fortalecimento do papel de professores na sociedade de hoje. Dado o facto de que as reformas educacionais foram concebidas para responder aos desafios do futuro, elas devem virarem-se para a escola e salas de aula. Consequentemente, o professor desempenha um papel fundamental para trazer à fruição essas inovações no ambiente escolar. As experiências dos últimos anos tendem a confirmar essas ideias, ou seja, que não é viável a realização de reformas educacionais de forma independente dos próprios professores.

Embora não se possa pedir isso sem uma mudança da educação. O sucesso na política de educação, basicamente depende da formação do professor. Assim, os aspectos mais notáveis nestas contribuições são especificadas nos seguintes pontos:

1. A profissionalização do ensino é a melhor estratégia para melhorar o desempenho da educação e as condições de trabalho dos docentes.
2. A formação antes e durante o exercício da atividade profissional tem de ser cuidadosamente modificada para conseguir o domínio sobre as várias estratégias de ensino adaptadas à evolução das situações de aprendizagem. Isso requer o fortalecimento do trabalho em equipa dos professores.
3. Os professores têm que aprender a usar as novas tecnologias da informação. Que é uma abertura e sem preconceitos sobre o seu uso, assim as discussões não devem ser percebidas como uma ameaça ou como uma panaceia que vão resolver os problemas da educação, mas como uma ajuda eficaz na tarefa de ensino.

4. A sociedade espera mais dos futuros professores nas diferentes esferas de atividade como ética da educação, tolerância, solidariedade, participação, criatividade. Portanto, os professores serão avaliados não só pelos níveis de conhecimentos e habilidades técnicas, mas também pelas suas qualidades pessoais, no exercício do seu ensino.

O texto de ambas as partes é baseado em dois princípios fundamentais:

- o primeiro é argumentar que hoje, mais do que nunca, as reformas da educação devem vir para a escola, por isso, o professor é o ator chave no processo de transformação;
- o segundo princípio diz respeito à necessidade de conceber políticas globais para os professores, que excedam as abordagens parciais baseadas na ideia de que “você” pode mudar uma situação, alterando apenas uns aspectos do problema.

As recomendações adotadas pela Conferência têm, portanto, de ser consideradas como um todo integrado e serem a base para um programa de ação, tanto nacional como internacionalmente.

Em Angola, o documento intitulado “Plano Mestre de Formação de Professores em Angola” (PMFP) representa um esforço Nacional no sentido de fundamentar a necessidade de se formar um professor em Angola com competências específicas, com autonomia profissional e com responsabilidades coletivas e individuais, para que possa responder à complexidade da realidade na qual vai trabalhar, bem como às exigências da sua função docente. Por conseguinte, o “Plano Mestre de Formação de Professores em Angola” (MED & UNICEF, 2008), ao mesmo tempo que define as necessidades de formação, propõe um conjunto de estratégias de ação para a implementação e desenvolvimento das formações inicial, contínua e a distância dos professores em Angola. A reforma do sistema educativo defendida pela Lei 13/2001 projeta um novo perfil do professor. A situação atual da reforma tende a representar um aumento significativo dessa preocupação. Sem dúvida, um dos pilares básicos que terão de nortear a qualidade da educação é a formação de professores, além de reformas e adaptações a novas situações sociopolíticas.

3.3 Os modelos de Formação de professores

Geralmente, o profissionalismo define-se como sendo um conjunto de características específicas e estáveis de uma profissão ou mais especificamente como um conjunto de competências reconhecidas socialmente como caracterizando uma profissão (Paquay, 2012). Esta estabilidade que funda uma imagem pública da profissão e uma identidade coletiva não é portanto sinónimo de invariância. Para designar as diferentes formas de conceber e implementar a formação de professores têm sido utilizados os termos paradigmas e modelos de Formação de professores.

Os modelos do profissionalismo constituem as concepções típicas da profissão docente e da formação (Paquay, 2012). Eles são às vezes chamados paradigmas, quer dizer, “núcleos de representações e de crenças quanto à natureza do ensino e quanto à maneira como se aprende a ensinar” (Zeichner, 1983, citado por Paquay, 2012). Neste item pretendemos definir os conceitos “paradigma” e “modelos” de formação de professores e depois, classificá-los e também descrevê-los, de acordo os pontos de vistas dos diferentes autores.

3.3.1 Definição dos conceitos

Por definição, modelos e paradigmas são os termos utilizados por alguns pesquisadores com significado semelhante. No entanto, isto não tem que ser confundido com a interpretação do autor, uma vez que, na realidade, ao estudar o modelo se manifesta o paradigma subjacente (Coll, 1986; Del Carmen, 1990). Neste estudo, nós respeitamos as designações de cada um dos autores, visto que, o que realmente nos interessa é a proposta de formação planeada.

Em relação ao domínio em questão, o paradigma para Zeichner (1983) consiste em um conjunto de crenças e pressupostos sobre a natureza e os propósitos da escola, ensino e formação de professores, características especiais que fazem a formação de professores. É um conceito das ciências e da epistemologia (a teoria do conhecimento) que define um exemplo típico ou modelo de algo. Paradigma é a representação de um padrão a ser seguido; um pressuposto filosófico, matriz, ou seja, uma teoria, um conhecimento que origina um estudo de um campo científico; uma realização científica com métodos e

valores que são concebidos como modelo; uma referência inicial como base de modelo para estudos e pesquisas.

Neste sentido, o termo paradigma tem raízes antigas e, sendo utilizado em diversos contextos, adquiriu um caráter polissêmico (por ter mais de um sentido). Como proposto por Shulman e Jacob, citados em Freitas (1998), tal facto tem em alguns investigadores, uma certa resistência à sua utilização para a caracterização de investigação num certo domínio de saber; se bem que muitos autores preferem usar tal termo (Zeichner, 1983; Villar Angulo, 1990; Zeichner & Liston, 1990; Pacheco, 1995c).

Mário Bunge (1980) refere-se ao modelo como referência, estrutura de uma imagem analógica que permite que um número de ideias materializar. Podemos dizer que, nesse sentido, o modelo representa a teoria, ligando o abstrato para o concreto e por isso pode entender o que a teoria tenta explicar (Alssinet, 1989).

O termo modelo que, normalmente, sugere a tipificação estilizada “e simplificada” de uma certa realidade, o caso por exemplo, de uma conceção de uma prática de formar professores, tem igualmente sido utilizado em diversos âmbitos, assumindo, também um caráter polissêmico. De acordo com Freitas (1998:137), este termo pode ser visto como sinónimo de entidade abstrata de caracterização simplificada de uma certa realidade; neste caso, uma conceção e uma prática de formar professores. Para Terrasêca (2002), o modelo é um “conjunto de princípios e de postulados que, reconhecíveis enquanto idealmente agrupados, permitem a identificação desse conjunto e dos membros que lhe pertencem ou podem vir a pertencer-lhe. Não tem, contudo, uma existência concreta é, antes, uma idealização” (p. 249).

Para Zeichner (1983), um modelo de formação de professores baseia-se num conjunto de princípios e crenças acerca da natureza e objetivos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação.

3.3.2 Classificações

As tentativas de classificação paradigmas no domínio da formação de professores são muitas. Neste sentido, não há desacordo sobre quais as questões que devem ser abordadas na formação de professores (Tom, 1985; Adler e

Goodman, 1986 citados por Calvo, 1995), mas, em qualquer caso, deve ser afastado de abordagens estáticas para o currículo, o ensino, o conhecimento

Não existe atualmente um paradigma ou modelo dominante no campo do currículo (Gimeno e Perez, 1984; Zeichner, 1987) , se bem que os que predominam são:

- O baseado em competências (destinado a formar o professor como técnico).
- O personalista (para sua formação de professor como pessoa).
- O tradicional-artesanal (com vista a formá-lo como mestre).
- O orientado para a investigação (a fim de torná-lo um sujeito reflexivo).

Nós estamos mais inclinados pelos o modelo baseado em competências e também o orientado para a investigação.

A caracterização de Zeichner (1980) é uma das mais referenciadas da bibliografia referente à organização dos programas de formação inicial de professores. Zeichner(1980) sintetiza os modelos em quatro (*Tradicional/Artesanal, Comportamentalista, Personalista, orientado para a Pesquisa*) os paradigmas dominantes nos debates sobre a formação de professores durante os últimos anos, não esquecendo porém que, Zeichner(1983) em «A Formação Reflexiva de Professores» apresenta os modelos noutro contexto e com outras designações a saber: *Tradição Acadêmica; Tradição da Eficiência Social; Tradição Desenvolvimentista; Tradição da Reconstrução Social.*



Figura 5 Paradigmas de formação de professores segundo Zeichner (Adaptada de Zeichner, 1980)

Estas duas categorizações que se apresentam como basicamente equivalentes (embora com algumas diferenças terminológicas), têm sido

retomadas por diversos autores (Villar Angulo, 1990) e servido de base a numerosas análises sobre a formação de professores.

De acordo com Marcelo García (1989), estes modelos ou paradigmas são pertinentes para compreendermos e analisarmos as diferentes situações/concepções de formação inicial de professores que as instituições adotam, possibilitando-nos discutir acerca da melhor maneira de contemplarmos o aprender a ser professor.

Para o nosso estudo, ordenamos os respetivos modelos começando pelos modelos de formação de acordo com o lugar ocupado pelo aluno no processo de formação.

A) O futuro professor como objeto de formação

Unidos pelo traço comum de atribuir ao sujeito em formação um papel passivo na elaboração de um currículo de formação, assente numa pedagogia do tipo predominantemente transmissivo, podemos englobar nesta categoria, por exemplo, os modelos centrados nas aquisições. São eles,

- os modelos do tipo corporativo em que os meandros práticos da profissão são aprendidos junto de um professor experiente. Nesta linha de pensamento encontra-se a categorização de Wallace (1991).
- o modelo académico, assente na transmissão das disciplinas de ensino e no pressuposto de que basta saber para saber ensinar, ou seja, acredita-se que se pode “ser um bom professor, simplesmente, por saber muito bem a matéria a ensinar e que alguma competência metodológica que seja necessária pode se ganhar, trabalhando numa escola ao lado de um professor orientador” (Zeichner, 1997). Quer isto dizer que, prevalece uma perspetiva de “formação artesanal do professor que faz do aprender a ensinar um processo equivalente à aprendizagem de um ofício” (Pacheco, 1995c). Para Grow-Maienza, (1996) esta autora, a abordagem académica lida com a base dos professores com foco no tema tradicional, em que há um pouco espaço para a teoria e prática. É neste sentido em que o é predominantemente influente em todos os níveis da atual escola angolana e, é fortemente criticado pela sociedade em geral.

Crença hoje dificilmente sustentável após os trabalhos de autores franceses, como Chevallard, que põem em evidência os processos de transposição didática

dos conteúdos — ou de outros autores ingleses como Schulman (1987) que põem em evidência as características do conhecimentos pedagógico do conteúdo (que se distingue dos conteúdos científicos pela maneira de representar e reformular ou reformular o conteúdo) para o tornar acessível a outros.

Assim, uma forma explícita ou implícita de se considerar a formação pedagógico didática como tendo qualidade supostamente inferior (Zeichner e Liston, 1990) e uma vez que se aceita que o saber uma disciplina é suficiente para poder ensinar (p. 54), concebe-se a formação dos professores como o somatório da formação acadêmica (pressupostamente sólida) na(s) disciplina(s) a ensinar mais a acumulação empírica de experiência pelo próprio exercício da atividade do ensino.

B) O futuro professor como sujeito ativo da sua formação

São vários os contributos (divergentes) que ocorrem para que o futuro professor seja considerado sujeito ativo da sua própria formação.

Nessa orientação, as necessidades dos sujeitos constituem a principal fonte de definição dos objetivos que o currículo deverá atingir.

Há assim, uma ruptura total ou parcial com a racionalidade tylariana, abrindo-se à possibilidade de um currículo aberto como texto em construção, num diálogo em que a formação poderá encontrar a sua voz. Assim, aparecem naquela tal categoria e, como já visto, modelos que Zeichner (1983) designa de personalistas e Ferry (1983) e Marcelo García (1999) de centrados no percurso.

De acordo com Zeichner e Liston (1990), o paradigma personalista assenta na ideia de que é “a ordem de desenvolvimento do aluno que fornece a base para a determinação do que tem de ser ensinado tanto aos alunos das escolas como aos seus professores (p.7). Aliás, é exatamente o aspecto que tem sido mais realçado por vários autores se bem que outros chamem à atenção para outros aspectos, tais como a ideia de que o mais importante recurso do professor é ele mesmo ou de que a mais importante fonte de desenvolvimento profissional dos professores são as experiências vividas por eles (Pacheco, 1995c e Infante et al., 1996 cit. em Freitas 1998, 140)

O pressuposto deste programa é desenvolver características pessoais do sujeito para que seja capaz de atuar profissionalmente na atividade educativa.

Neste modelo a formação de professores é mais uma forma de desenvolvimento do adulto, do que um mero processo de ensinar a alguém o modo de ensinar. A escola deve ser uma instituição que fundamentalmente respeite o formando limitando-se a criar condições que possibilitem o seu auto-desenvolvimento. Tudo contribui para a educação e tudo deve estar centrado no formando de modo a que este possa estruturar e desenvolver a sua personalidade. Cada um deve ser o arquitecto de si próprio. A aprendizagem é uma tarefa de carácter individual e deve ser construído a partir da experiência pessoal subjectiva. O currículo é um dado mutável, por isso, o mais importante, é a maturidade emocional e afectiva do formando. Neste modelo, o orientador deve de certo modo apagar-se e limitar-se ao seu papel de facilitador das situações de comunicação de modo a estimular a passagem da situação de aluno para a de professor.

Ainda para caracterizar um pouco mais, apresentamos como outra ilustração de modelos personalistas, o modelo teórico preconizado por Combs (1972). Negando uma visão tecnicista da eficácia docente, considera que um professor é eficaz quando é detentor de “um adequado sistema de crença” sobre a criança, a escola e o ensino pois, é esse sistema que orienta os atos de ensino conferindo-lhes sentido.

Assim, o problema de formação de professor é um problema de devir (becoming), de tornar-se professor, sendo a função da formação, a de ajudar a pessoa a tornar-se eficaz, o que só poderá acontecer se ela tiver também uma visão positiva de si mesma e se sentir segura e aceite.

A formação personalista de professores pretende capacitar os docentes a verem-se com um autoconceito positivo, percebendo o mundo de forma realista e estando sempre bem informados. Além disso, um dos pontos positivos neste modelo é a conexão entre conhecimentos teóricos e práticos durante a realização do curso.

Contudo, não temos dúvidas da importância do professor observar-se como pessoa, e do quanto a trajetória pessoal influi no desenvolvimento profissional, porém, a crítica que fazemos a este modelo personalista é que a formação docente não pode se reduzir a este princípio pessoal, necessitando, sim, desenvolver os conhecimentos profissionais em primeiro lugar, os quais, conseqüentemente, envolvem os aspectos particulares do sujeito.

Outro exemplo, ainda de formação humanista é o de modelo técnico de competências de comunicação entre pessoal que segundo Karkhuff, Berenson e Pierre (1977 citados por Calvo, 1995) constoem através da organização de alguns conceitos de base da teoria da personalidade de Rogers

Estudos de Marcelo García (1989) explicitam que a formação de professores, baseada na atuação ou competência tem seus fundamentos na psicologia condutista e possui como elemento essencial as competências docentes e, em função da diversidade destas, cada programa precisa estabelecer quais competências serão desenvolvidas no decorrer do curso. Para tanto, este modelo “assume uma imagem de professor como técnico e do ensino como atividade de produção” (Marcelo García, 1989:42). As competências, as quais permitem que os professores atuem em diferentes situações na sala de aula, precisam ser eficazes para que resultem no rendimento significativo dos alunos.

Segundo este autor, este programa tem contribuído ao longo dos anos para a formação de professores, entretanto, limita o processo formativo inicial, pois as competências são necessárias como parte do conteúdo dos cursos, porém elas não podem sozinhas definir um modelo de formação docente.

A formação de professores tem que ter como um dos quadros de referência, não só as crenças, atitudes, teorias implícitas de futuro professor, mas também os processos do pensamento e tomada de decisão que se manifestam na fase pré-ativa do ensino (planificação), ativa (ensino) e pós-ativa (reflexão sobre a ação e reformulação).

A formação empenhar-se-á em estimular uma tomada de consciência metacognitiva e aproximação gradual aos processos mais elaborados e complexos de pensamento e da tomada de decisão manifestados pelos professores experimentados e com sucesso de ensino, sobre os quais existe investigação.

O modelo de formação baseada na atuação ou competências, precisa observar os diferentes tipos de habilidades docente:

- Conhecimento, que especificam quais conteúdos e habilidades intelectuais que têm que ser demonstrados ao aluno, e incluem aspectos como a compreensão dos conceitos básicos de estratégias de ensino para o desenvolvimento curricular.

- Atuação, que inclui o que faz o professor durante o ensino-aprendizagem.
- Consequência, que considera, a relação entre o comportamento de professores e desempenho dos alunos como um indicador da sua eficácia (Garcia Alvarez, 1987).

C) O futuro professor como um sujeito e objeto de formação

Mediante uma tendência para uma perspectiva de superação de antagonismo de sujeito-objeto, teórico-prática e pensamento-ação, assistimos à emergência de modelos de formação de professores denominados, na categorização de Zeichner (1983, 1997), designados modelo orientado para a pesquisa, na de Ferry (1983), centrados na análise.

Sem subestimar os saberes e técnicas que fazem parte do capital profissional e que têm que ser utilizados de uma maneira crítica, considera-se que, perante situações de ensino cada vez mais complexas e insustentáveis, a formação dos professores tem de incidir na promoção da sua capacidade de análise e interrogar as situações profissionais (Ferry, 1983) e os contextos institucionais e sociais em que elas sucedem (Zeichner, 1983). Esses contextos não têm, no entanto, que ser considerados como dados adquiridos, tal como tende acontecer nos modelos anteriormente referenciados.

Relativamente ao recente modelo orientado na pesquisa, o orientado para a indagação, este paradigma pressupõe a formação de um profissional reflexivo e capaz de solucionar problemas. As bases desta concepção, segundo Marcelo García (1989), são os trabalhos de Dewey. A reflexão tem papel fundamental neste modelo formativo no qual, “desenvolver nos alunos as disposições para analisar o contexto social em torno do ensino-aprendizagem” (Marcelo García, 1989:48, citado em Kirsch, 2007), faz parte da construção de ser professor.

Para Kirsch (2007), a orientação para a pesquisa como modelo de formação docente, busca a superação da racionalidade técnica e tem como premissa a teoria integrada à prática no desenvolvimento profissional. Este paradigma, portanto, reconhece a orientação social-reconstrucionista apontada por Marcelo García (1999).

Acreditamos que esta ideia de formação de professores é coerente para a profissionalização docente, através da aquisição de conhecimentos teóricos necessários ao profissional da educação, o entrelaçamento destes com a prática de ensino e a indagação/reflexão como foco para as transformações do pensar e do agir do professor.

O fundamental é preparar os professores para serem investigadores da sua prática profissional, para darem prioridade ao desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino e sobre os contextos nos quais o mesmo se processa. Parte-se da definição prévia do que é aprender, para só depois se tentar perceber como é que isso pode ser desenvolvido. Aprender não consiste na aquisição dispersa e desestruturada de conteúdos e de conhecimentos. Educar é um conceito muito vasto, é uma generalidade e implica um desenvolvimento global de cada pessoa, quer dos aspectos afectivos, quer sociais, quer cognitivos quer morais. Esse desenvolvimento acontece por etapas e de um modo progressivo, um todo quer ao nível dos objectivos, dos conteúdos e das estratégias. Os objectivos específicos estão ao serviço de objectivos mais gerais. A ideia é de professor como prático reflexivo e o uso de vários instrumentos como jornais, treinos, investigação-acção, para facilitar a reflexão do professor.

Em resumo, trata-se programas de formação que são orientados por um conceito de profissionalismo assente numa ética do dever, do compromisso e da justiça social, justiça concebida como equidade enquanto via a igualdade e assente num conceito de professor como investigador.

Professor que tem de ser dotado de uma atitude investigativa e crítica, consumidor da investigação feita por outros autores Zeichner (1983) mas também capaz de participar de forma metodologicamente conduzida na construção de conhecimento profissional em ordem a uma intervenção baseada na turma e na escola e consequentemente na sociedade.

Dentro deste modelo de orientação para a pesquisa, Marcelo García (1989) reconhece que há diferentes concepções e propostas metodológicas de distintos autores, o que representa a diversidade de pensamentos presentes em um mesmo paradigma. Cabe a cada instituição, na busca da qualificação da formação de professores, analisar, tendo como suporte a orientação para a pesquisa, qual a melhor maneira de construir a aprendizagem docente com seus alunos.

Finalmente, Zeichner (1997) designa os dois maiores paradigmas da formação de professores por: paradigma behaviorista e paradigma de prática tradicional ou de mestria (figura 4)

Do ponto de vista da concepção do currículo da formação inicial, na sua caracterização de Paquary seleciona seis modelos de profissionalismo adequados

ao programa de formação inicial de professores em Angola ao o perfil do professor concretizando-se nos níveis do saber, do saber-fazer e do saber-ser (DRA n.º 109/2011 de 26 de Maio). Estes seis modelos são:

- 1.O *modelo “Professor instruído”* - o professor visa antes de mais o domínio dos saberes. Estes são principalmente os saberes ensinar que são os saberes de matérias, mas sobretudo, os saberes para ensinar, quer dizer, os saber em didática e em psicopedagogia. O professor é também um transmissor desses saberes ensinar.teur esse conhecimento para ensinar. De acordo com esta concepção, a prioridade em termos de estratégia de formação é dar um lugar de destaque para cursos teóricos, estágios seguirá depois.
- 2.O *modelo “Prático artesão”* – Neste modelo o Prático artesão aprende o seu ofício sobre o trabalho, trabalhando em companheirismo com o professor estágio etc. Em termos de estratégia de formação, basta organizar os estágios.
- 3.O *modelo “Técnico”* - O professor é considerado um aplicador de técnicas; o essencial consiste nos saberes-fazer técnicos. Em termos de abordagens de formação, a prioridade está no micro-ensino e à aprendizagem progressivo-modular-de capacidades alvo, cada vez mais complexas.
- 4.O *modelo de “ator social”* - o ator social está socialmente envolvido. Ele tenta transformar a escola e na sociedade para a maior democracia e justiça social. A estratégia a ser implementada na formação inicial são seminários de análise crítica, a gestão democrática do grupo de formação e, especialmente, estágios projetos. Trata-se de colocar os alunos do primeiro ano de formação em escolas no seio daqueless professores que levam projetos coletivos, com objetivo de serem iniciados à dinâmica do ensino crítico.
- 5.O *modelo “professor pessoa”*- A ênfase é sobre habilidades em saberes-ser e saberes-tornar-se. Neste modelo, as estratégias para desenvolver essas atitudes são baseadas em oficinas de comunicação organizacional, abordagens de desenvolvimento de pessoal, abordagens que promovam a ética do encontro, um acompanhamento personalizado.

6. *O modelo “profissional reflexivo”* – Neste modelo, o essencial é adquirir é o saber profissional. O saber profissional é percebida como um saber de experiência refletido e teorizado. Ele é adquirido através de estudos de casos, para produções, por questionamentos etc. Em termos estratégia de formação, são previstos estágios cursos em que os alunos fazem hipóteses, testam-nas e voltam a discutir longamente se estes pressupostos foram realizados. Aprende-se a refletir sobre estas práticas nos seminários de análise profissional ou em oficinas de análise de práticas.

Entre estes seis modelos de concepção de programas de formação inicial de professores, nós, nos identificamos com os primeiro, segundo e sexto modelos.

Outro modelo a considerar é a Imbernón (1980; 1989), com base em:

- Facilitar a aquisição de um conjunto de competências genéricas.
- Prosseguir a aquisição de competências que permitem a tomada de não-comportamentais repousadecisões do professor em cada situação.
- Formar o professor para atuar como um investigador na sala de aula e fornecer estratégias para uma visão crítica-construtivista currículo.

Além disso, Wragg (1975) considera três modelos de formação, com base em:

- *Simulação*. É um processo em escala reduzida de um fenómeno real. É uma formação de professor em situações semelhantes então ele têm de lidar profissionalmente.
- *Interação*. Baseia-se na análise da relação professor-aluno para saber como orientar as aulas.
- *Microensino*. É uma simulação de tecnologia onde os decompõe ensino act em elementos mais simples e capaz de treino. Assim, dependendo do tipo de elementos escolhidos temos modelos sistemáticos ou com base em análise de tarefas, competência na realização de novos papéis, técnicas de modificação de comportamento, nas necessidades, nas correntes humanistas ou técnicas microteaching-se.

Modelo constructivista: este modelo é baseado em variáveis evolutivas nos processos de construção do aluno. Os estágios são etapas estreitamente relacionadas com os processos cognitivos. Os construcionistas acham que esta

abordagem é essencial para o desenvolvimento dos conhecimentos (Grow-Maienza,1996).

O modelo da concepção dos programas de formação inicial em Angola, embora os seus procedimentos não sejam devidamente respeitado é o Construtivista: Este modelo é baseado em variáveis evolutivas nos processos de construção do aluno. Os estágios são etapas estreitamente relacionadas com os processos cognitivos..

Outro modelo com o qual nos identificamos em Angola é o proposto por Snyder e Anderson (1980) no sentido de que vamos considerar, em graus variados, os quatro aspectos propostos por eles:

- Conhecimento especializado (refere-se ao Ensino em relação à nossa Área os conteúdos dos temas a ser ensinada no ensino primário).
- conhecimento teórico (que considere aspectos necessários psico-didáticos para executar a função de ensino).
- Aquisição de competências e habilidades profissionais.
- Desenvolvimento pessoal (que se refere à comunicação).

Numa análise dos diferentes programas de formação Joyce (1980), Doyle (1985) e Touriñán (1988) mostram como componentes característicos:

- Demonstração de habilidades para adquirir.

Prática em situações simuladas em classes

Pesquisador como Lanier (1984) concebe o professor como:

- Pessoa eficaz (cujas características pessoais têm um papel importante na formação).
- Sujeito a habilidades (em que a formação de habilidades, aptidões e competências seria a chave).
- profissional que toma decisões profissionais (onde gostaria de salientar os aspectos cognitivos da sua atividade profissional).

Alguns sugerem dois critérios para o estabelecimento de modelos baseados em ambas as percepções e concepções sobre a variabilidade dos alunos e da natureza do processo de instrução determinar as características dos aspectos fundamentais do ensino. Nos primeiros blocos de pontos agrupados em duas escolas: os que tratam os alunos como idênticos (uniformidade orçamento) e tentando encontrar as

necessidades individuais usando estratégias diferentes para cada assunto (não uniformidade orçamento).

3.4 Sobre o conceito de avaliação e seus propósitos

Existe uma diversidade de definições do conceito avaliação. No estudo dedicado à avaliação educacional e de tomada de decisões (1980) citado em (Hadji, 1989), Daniel Stufflebeam e seus colegas do grupo Phi Delta Kappa distinguem três definições históricas (1980: 56) ou recorrentes (id p.53):

- a) Avaliação-medida, “antiga determinação que fazia equivaler a avaliação e medida”.
- b) Avaliação-congruência, “de acordo com uma fórmula consagrada por Ralph Tyler, a avaliação determina a congruência entre o desempenho e os objetivos” (p. 13).
- c) Avaliação-julgamento: a avaliação seria o julgamento profissional feito por especialistas (p.16).

Carol Weiss (1972: 4), por exemplo, define a avaliação como uma atividade na qual se procura medir os efeitos de um programa em relação aos objetivos almejados, como forma de contribuir para tomadas de decisões sobre o programa e aperfeiçoar programas futuros. Em TenBrink (1974), a avaliação foi definida como “o processo de obtenção de informação e utilizando-a para formar julgamentos que, por sua vez, se destinam a ser utilizados na tomada de decisão.” Alkin (1973) define a avaliação como “o processo para determinar as áreas de decisão, a seleção de informações adequadas, e recolha e análise de informações, a fim de informar os dados de resumo útil para os decisores na escolha entre as alternativas” (p. 150). Cronbach (1975) define avaliação como sendo “a recolha e utilização de informações para tomar decisões sobre um programa educativo” (p. 244).

Das várias definições proferidas para avaliação, preferimos a definição proposta por Scriven (1967), que define a avaliação como um processo parajulgar o valor ou mérito de alguma coisa. Também os autores Stevens, Lawrenz, e Sharp (1997) argumentaram que embora algumas definições se centrem na realização dos objetivos e processo de investigação científica, decidir um curso de ação é o traço comum na maioria das definições de avaliação.

As palavras avaliação e medição parecem ser usadas como sinónimos. Choppin (1985) tenta manter as distinções semânticas entre estas palavras e identificar o objetivo final (p. 1747) de cada uma delas.

Medição implica uma atribuição de valor numérico, utilizando instrumentos como réguas, cronómetros, etc. “Medição raramente é realizada para seu próprio bem. Ela pode ser considerada como uma apreciação ou uma avaliação, mas é muito mais considerada como um procedimento básico de pesquisa. Choppin (1985) argumenta que o termo avaliação tem de ser reservado para ser aplicado às pessoas, incluindo classificação, certificação, etc. A apreciação pode muitas vezes ser um teste para a medição, mas raramente tem “em comum com a medição científica.” Também o mesmo Choppin reserva o termo avaliação para aplicação em “entidades abstratas, tais como programas, currículos e variáveis organizacionais” (p. 1748). A avaliação implica a determinação do valor e mérito e, muitas vezes envolve fazer comparações com outros programas, currículos, ou esquemas organizacionais. Choppin sublinhou que a avaliação é uma atividade desenvolvida principalmente para aquelas pessoas envolvidas em pesquisa.

A avaliação pode servir de vários propósitos importantes no desenvolvimento de instruções, incluindo o refinamento, meta, documentação, determinação do impacto, e melhoria do programa (Hawkes, 2000). Avaliação é cada vez mais uma tendência atual das agências de financiamento que querem saber se seu dinheiro está sendo gasto em projetos ou programas que são “eficazes”. A este respeito, Hanson (1978) adverte que uma boa avaliação é fundamental para o desenvolvimento contínuo de uma profissão.

No seu artigo seminal “*A Metodologia de Avaliação*”, Scriven (1967) observou que a avaliação desempenha muitos papéis, mas argumentou que tem um único objetivo: determinar o valor ou mérito de tudo o que é avaliado. Ele fez a distinção que o objetivo da avaliação é fornecer respostas a questões importantes de avaliação que se colocam, ao passo que os papéis de avaliação referem-se às maneiras pelas quais essas respostas são usadas.

Para Worthen et al. (1997), é propósito da avaliação, julgar o valor de um programa. Shadish (1994) argumentou que a definição de avaliação tem que abranger mais do que a “valorização científica”, estendendo-se também para incluir outras atividades principais e práticas do avaliador, como se pode ver a

avaliação é utilizada para fornecer recomendações que visam a melhoria do programa.

3.5 Avaliação do programa de formação de professores

Neste item vão ser discutidas as questões relacionadas com a avaliação do programa de formação de professores, a seleção de modelo apropriado para a avaliação de programa de formação de professores, a natureza dos dados a serem recolhidos, etapas de avaliação e assim por diante. Mas devemos começar com os vários conceitos apresentados na avaliação de programa que analisamos.

As análises de Stake (1976), tal como a de Stufflebeam (1980), tomam o seu significado no contexto da problemática da avaliação dos programas. Para Stake (1976), a palavra programa abrange o conteúdo de estudo, métodos de ensino e quadro estrutural de um sistema de Ensino (p.6). De acordo com Stufflebeam (1980:176), o programa é um “esforço especializado” dentro de um sistema, um esforço que difere do simples projeto (p.176): uma avaliação do projeto é “ad hoc”; a avaliação de um programa é de longo prazo e contínua (342).

Celorrío (1993 citado em Ruiz, 1996) define a avaliação de um programa de formação como sendo “a valoração cuidadosa e sistemática de suas características e seu funcionamento, com a finalidade de determinar a qualidade do mesmo para tomar decisões sobre possíveis soluções ou mudanças válidas” (p. 121). Worthen (1992) completa esta perspectiva ao definir a avaliação do programa como “aquelas ações empreendidas para julgar o valor ou a utilidade de um programa (...). Avaliação do currículo pode ser descrita como a avaliação do programa, se o currículo se concentra para a mudança ou melhoria; neste sentido, a avaliação do programa envolve uma valoração do currículo” (2524).

Worthen (1987) atualiza esta perspectiva e define a avaliação do programa como sendo “aquelas empreendidas para julgar o valor ou a utilidade de um programa”. Para esta autora, os fins frequentes na avaliação de programas avaliação, embora não mais necessários ou convenientes, são três seguintes:

- 1- Dar conta do valor do programa: Guba e Lincoln (1981) argumentam que uma das poucas questões que diferentes perspectivas têm em

comum é a ideia de que a avaliação poderia determinar o valor do programa educacional.

- 2- Auxiliar na tomada de decisão: Worthen e Sanders (1987) consideram “a avaliação como um processo para identificar e recolher informações para ajudar a tomada de decisão” (p. 44). A tomada de decisão pode ser direcionada para a aplicação, para a continuação de expansão, e certificação.
- 3- Servir como referência política ou para recolher apoios ou para encontrar oposição.

Como aponta Stufflebeam (1980), a avaliação é uma ferramenta que possibilita a melhoria contínua de um programa de estudo, permitindo decisões. Neste sentido, a avaliação de um programa pergunta se este programa consegue dar resposta às necessidades pelas quais o programa foi projetado e implementado e, uma vez obtidos e analisados os resultados, a avaliação permite tomar decisões para melhorar as partes que necessitam de melhoria, já que o processo de avaliação foca os pontos fortes e os pontos fracos do programa em estudo.

De acordo com Schalock, (1988), há ainda inúmeras questões de avaliação de programas de formação não resolvidas. Para este autor, o sucesso no ensino não significa aplicar apenas as habilidades básicas, mas demonstrar a capacidade de transformar essas habilidades em contexto de sala de aula. Na sua perspectiva, os programas de formação de professores têm de ser avaliados em termos dos seguintes indicadores de provas de desempenho dos professores:

- amostras de trabalho, por exemplo, o ensino de aulas ou uma unidade de um estudo com a atenção que está sendo dada à aprendizagem dos alunos
- capacidade de envolver os alunos em atividades de aprendizagem
- capacidade dos professores para desempenharem as funções exigidas
- competências relacionadas com a docência
- conhecimento relacionado com o ensino
- experiência com crianças e jovens
- inteligência e capacidade académica

Normalmente, as avaliações do programa são usadas com objetivos de melhorar a implementação do programa, fornecer informações, atribuir a

responsabilização das partes interessadas, garantir o financiamento das instituições, aumentar o apoio da comunidade e informar as decisões políticas. Posavac e Carey (2007) observam que a avaliação do programa é

“um conjunto de métodos e habilidades sensitivas necessárias para determinar se um serviço humano é necessário e suscetível de ser utilizado, se os serviços são suficientemente intensivos para atender as necessidades identificadas, quer saber se o serviço é oferecido como planeado ou se o serviço realmente ajuda as pessoas em necessidade, a um custo razoável” (p.2).

Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2004) concluíram que as avaliações do programa são realizadas como processo sistemático cujo objetivo é recolher, analisar e interpretar informações. Mais especificamente, a avaliação do programa lida com a recolha de documentação e informações sobre um programa específico para possibilitar a tomada de decisões válidas sobre um aspecto particular desse programa (McNamara, 2000). McMillan e Schumacher (2001:528) listam cinco razões pelas quais temos de fazer uma avaliação:

1. Ajudar o planeamento para a instalação de um programa.
2. Auxilia a tomada de decisão sobre a modificação do programa.
3. Auxiliar na tomada de decisões sobre a continuação ou expansão do programa.
4. Obter provas para reagrupar o apoio ou oposição a um programa.
5. Contribuir para a compreensão dos processos psicológicos, sociais e políticos no âmbito do programa e as influências externas sobre o programa.

Por sua vez, Cabrera (1987 citado em Fernández, 2004:12), argumenta que de tais decisões, referem-se a diferentes áreas e podem ser especificadas em:

- Sobre a implementação do programa.
- Relativas à continuação, suspensão, ampliação ou certificação do sucesso do programa.
- Relacionadas com as alterações a serem feitas no desenvolvimento do programa.

Além disso, e em guisa de atualização, o mesmo autor admite existirem outras 6 razões que justificam porque temos de avaliar um programa:

- comprimento dos requisitos de acreditação (qualificação pessoal)
- prestação de contas (justificação dos custos de investimento)
- pedidos de informação

- escolha/selecção do melhor programa (necessidades de reuniões)
- ajudar a equipa de gestão do programa em seu desenvolvimento e melhoria
- aprender a verificar sobre os efeitos colaterais (não planeadas)

Neste sentido particular, a avaliação de programas tem que mover-se e, como tal, considermo-la como um processo contínuo, sistemático e multidimensional de recolha de informação relevante, válido e confiável que permite tomar decisões sobre o valor ou mérito dele mesmo melhorar seu funcionamento.

Assim, a avaliação contextual de um programa de formação exige a criação de “mecanismo de avaliação permanente” (p.410), e um planeamento cuidadoso contando com uma série de etapas que visa à:

- 1) determinação dos requisitos de avaliação,
- 2) recolha de informação,
- 3) organização e armazenamento de informações e
- 4) análise e transmissão de informação (p.311).

A este respeito, Fernandes (2007) argumenta que o processo de planificação contribui para focar o objeto ou objetos primordiais da avaliação de programas e de projetos, permitindo dar início à concretização do processo. Como se pode constatar na figura 6, este autor identifica quatro critérios como garante da qualidade da sua avaliação:

1. Rigor;
2. Utilidade;
3. Exequibilidade e
4. Adequação ética.

Stevens et al. (1997) escreveram “o produto de uma avaliação planeada é uma rica descrição do contexto de um projeto, incluindo as suas principais metas e objetivos, atividades, os participantes e demais interessados, recursos, cronogramas, local, e destina-se às realizações” (p.4).

Um tipo de avaliação semelhante ao planeamento de avaliação é a análise de avaliação de discrepância. Como afirma Braden (1992) “Usamos a análise de avaliação de discrepância (incluindo a avaliação das necessidades) para o estabelecimento de parâmetros durante a fixação das metas e algumas formas de

tomada de decisão. Qualquer decisão que exige uma escolha se beneficiará deste tipo de avaliação dos objetos escolhidas” (p.15).

Ruiz (1996) sugere que a avaliação do programa pode ser um elemento que aparece em diferentes momentos do processo de formação. Antúñez e outros (1987) propõem um esquema de quatro etapas a serem considerados na avaliação de programas de formação. Segundo estes autores,

A primeira etapa de avaliação começa com uma “fase prévia de diagnóstico” ou avaliação formativa inicial, consistindo em verificar a coerência entre o *design* e diagnosticar as condições prévias. Segundo os autores, o instrumento recomendado é a entrevista.

A segunda fase é uma a avaliação formativa do processo, realizada durante o período de formação, embora deva ser lembrado que o fluxo de trabalho irá determinar as modificações e adaptações sucessivas; portanto, representa um controlo de período-regulação em que as informações metodológicas irão permitir a adaptação (linha alojamento de trabalho às necessidades, padrões e expectativas) e medir os progressos na realização dos objetivos estabelecidos. O instrumento recomendado é a observação das sessões e contribuição documentário. Esta avaliação formativa deve, segundo os autores, “fornecer elementos e gerar informações para a tomada de decisão a partir de uma abordagem prospetiva” (Antúñez et al, 1987: 71).

A terceira fase, a avaliação sumativa final, que é a mais frequente também é a que menos informações fornece e com menor precisão. O questionário é o instrumento mais utilizado nesta fase de avaliação.

Finalmente, a quarta fase, a avaliação de impacto: centrada nas mudanças reais visíveis, pelo que é necessário abordar duas questões: as mudanças no comportamento e habilidades do professor, e as mudanças no comportamento e competências de professores e mudanças nas estruturas organizacionais e funcional do centro. Para esta fase a observação e o questionário são as técnicas sugeridas.

Mas isso não significa que todos os processos de avaliação completam cada uma dessas etapas, senão que existem iniciativas que são mais focadas em um aspecto ou outro. Um exemplo disso é o modelo longitudinal, baseado em três fases: sumativa, avaliação formativa e de confirmação apresentado por

Siegel e Hanson (1994); que é basicamente voltada para resultados, procedimentos e critérios para abordar estas fases.

3.6 Modelos, abordagens e tipos de avaliação

Há muitas maneiras de conduzir os estudos de avaliação. A avaliação pode ser conduzida recorrendo a vários tipos, modelos e abordagens. As abordagens de avaliação não são nem modelos nem projetos; abordagens são, então, referenciais teóricos gerais que dão ao avaliador alguns fundamentos sobre os quais planeia e implementa uma avaliação. Embora as palavras “tipo”, “projeto”, “modelo” e “abordagem” sejam muitas vezes usadas como sinónimos, contudo, elas são aspectos da avaliação claramente diferentes. Worthen e Sanders (1987) notam a falta de consenso acerca da linguagem em avaliação educacional quando escrevem, “a rasteira semântica no domínio da avaliação, dificilmente poderia ser denominada da mesma forma; alguma compensação de verborragia é claramente necessária” (p.11). As vezes, quando querem caracterizar e definir os componentes da avaliação, estes autores preferem usar o termo tipo de avaliação, pois para estes autores, tipos de avaliação são as fases da avaliação, por isso, o tipo selecionado depende do propósito da avaliação (Braden, 1992).

Também, existem vários modelos e abordagens de avaliação que podem ser escolhidos ao realizar um estudo de avaliação. No entanto, pode valer a pena considerar os aspectos da formação que podem ser avaliados. Como sugerem Borg e Gall (1983), os “objetos” de avaliação são: método de ensino, materiais curriculares, programa, organizações, educadores e estudantes.

Worthen e Sanders (1987) escreveram que, durante as duas décadas anteriores, mais de 50 diferentes modelos de avaliação foram desenvolvidos. De acordo com Alkin et al. (1985), os modelos de avaliação ou descrevem o que os avaliadores fazem ou prescrevem o que têm que fazer. A este respeito eles escrevem,

“geralmente, os avaliadores estão preocupados com a determinação do *status* ou valor atual dos objetos ou estados de coisas. O termo “modelo”, é usado de duas formas: (a) um modelo prescritivo, o tipo mais comum, é um conjunto de regras, prescrições, proibições e quadros orientadores que especificam o que uma boa avaliação ou adequada é, e, como tem que ser realizada. Tais modelos servem como exemplos; (b) um modelo descritivo é um conjunto de afirmações e generalizações que descrevem,

preveem, ou explicam as atividades do avaliador. Tais modelos são projetados para oferecer uma teoria empírica(pp. 1760-1761).

Mais adiante,os mesmos autores acrescentam que a importância de estudar os modelos de avaliação é mostrada de várias formas ou sentido. Por exemplo,

“a compreensão dos diversos modelos de avaliação fornece “*insights*” e uma estrutura para a realização de avaliações de uma forma mais defensável. Os modelos prescritivos fornecem quadros consistentes e estratégias para a realização de avaliações e os modelos descritivos apresentam possibilidades para a realização da avaliação”. (id. pp. 1760-1761).

Por conseguinte, os modelos de avaliação são também muito importantes a esse respeito. McMillan e Schumacher (2001:532) retirados Şahin (2006) discutem as diferentes abordagens de avaliação como objetivos orientados para abordagens, perspectivas do consumidor, abordagens orientadas a perícia, abordagens orientadas à decisão, perspectivas do adversário e abordagens naturalistas e orientadas para o participante. Há muitos modelos que são utilizados para avaliar programas educacionais.

Vários modelos são tão teóricos,a tal ponto que se aplicam uma ou outra categoria. Consequentemente, os modelos que se seguem não são agrupados por procedimentos de formativa ou sumativa (embora alguns se encaixem numa categoria melhor que outros). Além disso, nenhum esforço foi feito para agrupar os modelos pela sua natureza prescritiva ou descritiva. Em vez disso, o que se segue é uma lista detalhada dos modelos mais importantes e relevantes no campo da avaliação de programas.

É muito importante ser específico sobre os aspectos da educação ou formação que vão ser avaliados. Neste sentido, portanto, o avaliador tem de ser muito competente na seleção e descrição pormenorizada do ponto a ser avaliado. Talvez o aspecto a ser avaliado determine o modelo que pode ser usado em avaliação. Os modelos de avaliação fornecem o método pelo qual a avaliação será realizada. Também os eles fornecem uma visão gráfica geral ou textual das etapas envolvidas na avaliação. Por conseguinte, os modelos de avaliação são muito importantes a esse respeito.

Payne (1994) ao descrever a importância da avaliação educacional discute os papéis da avaliação. O primeiro papel que ela discute é o facto de que

a avaliação ajuda a melhorar o programa na fase do desenvolvimento em que se enfatiza a importância da avaliação formativa. O segundo papel é que facilita a “comparação racional dos programas concorrentes” que contribui para a tomada de decisão eficaz, na avaliação sumativa. Payne (1994) afirma, finalmente, que o papel da avaliação educacional é o de contribuir para o conhecimento da concepção dos programas.

Avaliação de programas pode ser um elemento que aparece em diferentes momentos do processo de formação. Antúnez et al. (1987), apresenta o esboço das etapas a considerar na avaliação de programas de formação.

Para aquele autor, o processo inicia com uma fase de prévio diagnóstico ou inicial de avaliação formativa consiste em verificar a consistência entre um desenho diagnóstico dado e pré-condições. De acordo com os autores o instrumento usado para este tipo de avaliação é a entrevista. Em segundo lugar, segue-se a avaliação formativa: realizada durante o período de formação, embora deve ser lembrado que o fluxo de trabalho irá determinar as modificações e adaptações sucessivas; significa aplicar um controlo de período de regulação, no qual as informações são recolhidas, possibilitando a adaptação possibilite a adaptação e a extensão do progresso na consecução dos objectivos. Para esta fase o instrumento recomendado é observação das sessões e documentária. De acordo com os autores, esta avaliação formativa tem de, “fornecer elementos e gerar informações para a tomada de decisões a partir de uma abordagem prospectiva” (Antúnez et al, 1987: 71). Em terceiro lugar, realizar-se á a avaliação sumativa final que é das mais frequentes e também que menos informação fornece e com menos precisão. O questionário é o instrumento mais adequado para este tipo de avaliação. Finalmente, é feita a avaliação de impacto centrada nas mudanças reais visíveis, o que é necessário para tratar de duas questões: as mudanças no Comportamento professor e habilidades, e mudanças no centro de Estruturas organizacionais. A observação e questionário são as técnicas sugeridas

Os autores Boulmetis e Dutwin (2005) definem a avaliação formativa como sendo aquele processo contínuo que permite obter um feedback durante a implementação de um ciclo de programa. Segundo estes autores, a avaliações formativas concentram-se na análise e modificação de processos à medida que ocorrem, em fornecer feedback em tempo útil sobre os serviços de programas e

também, permitem que se faça ajustes do programa “em tempo real” para ajudar a alcançar as metas do programa. A avaliação sumativa ocorre no final de um ciclo do programa e fornece uma descrição geral da eficácia do programa. A avaliação sumativa examina os resultados do programa para determinar a eficácia global do programa.

A principal diferença que existe entre os dois tipos de avaliação consiste no facto de que a avaliação formativa visa melhorar um programa ao passo que a avaliação sumativa visa a certificação de utilidade programa (Payne, 1994: 9).

No entanto, há que se ter em mente que ambos os tipos de avaliação são vitais para um estudo de avaliação fiável no qual os dados válidos, relativo a um determinado programa. Só desta forma um avaliador será capaz obter os verdadeiros dados que vão levar à efetiva tomada de decisão sobre um programa. Além dos métodos de avaliação, os avaliadores têm uma escolha a fazer entre os vários modelos, os modelos disponíveis para estudos de avaliação.

Na tabela 2, Payne (1994) descreve as diferenças que existem entre os dois tipos de avaliação, tomando em conta sua finalidade, audiência, o papel dos avaliadores, características, medidas, frequência de recolha de dados, o tamanho da amostra, perguntas, e restrições de projeto, como mostrado.

TABELA 1

Diferença entre avaliação formativa e sumativa (Worthen, et al., 1997)

Base de comparação	Avaliação Formativa	Avaliação Sumativa
Propósito	Para determinar o valor ou qualidade	Para determinar o valor ou qualidade
Uso	Para melhorar o programa	Para tomar decisões sobre o futuro ou a adoção do programa
Público	Os administradores do programa e funcionários	Os administradores do programa e/ou potencial consumidor ou agência de financiamento
Por quem?	Principalmente avaliadores internos, apoiados por avaliadores externos	Os avaliadores externos, apoiados por avaliadores internos em casos específicos
Principais características	Fornecer feedback para o pessoal se o programa pode ser melhorado	Fornecer informações para permitir que o pessoal do programa para decidir se ele deseja continuar, ou adotá-lo aos consumidores
Restrições de Design	Que informação é necessária? Quando?	Que prova é necessária para as grandes decisões?
Finalidade da recolha de dados	Diagnóstico	Julgamento
Medidas	Às vezes, informal	Válido e confiável
Frequência da recolha de dados	Frequente	Pouco frequente

Tamanho da Amostra	Muitas vezes pequena	Geralmente grande
Questões	O que está funcionando? O que precisa ser melhorado? Como é que pode ser melhorado?	Que resultados ocorrem? Com quem? Em que condições? Com que tipo de treinamento? A que custo?

Para um modelo aplicável à avaliação de programas de formação de professores, Ayers, Gephart, e Clark (1989 cit. em Luitel, s.d) relataram “cerca de 40 referências a modelos de avaliação” (p. 14). Stufflebeam e Webster (1980) identificaram e avaliaram 13 abordagens alternativas de avaliação em termos da sua adesão à definição: “um estudo de avaliação educacional que é aquele que é concebido e realizado, para assistir uma audiência, para julgar e melhorar o valor de algum objeto educacional” (p. 6). A análise resultou em três categorias de estudos de avaliação:

- a) avaliações politicamente orientadas, ou pseudo-avaliações
- b) avaliação orientada a perguntas, ou quase-avaliações, e
- c) orientadas nos valores, ou avaliações verdadeiras.

Vale a pena repetir que Borg e Gall (1983) chamam, os “objetos” de avaliação: os métodos de ensino, materiais curriculares, programas, organizações, educadores e estudantes. Talvez o aspecto a ser avaliado por sua vez, determinar o modelo que poderia ser feito uso de, a avaliação.

3.6.1 Modelo de discrepância de Provus

Este modelo foi desenvolvido para ser usado *in loco* como os novos programas foram concebidos e implementados nas escolas públicas de Pittsburgh. A abordagem foi usada para determinar se o programa se desenvolve dentro dos padrões aceitos. Provus (1971) conceptualizou um processo de três etapas de avaliação do programa:

- a) definição de normas do programa,
- b) determinar se existe uma discrepância entre algum aspecto do desempenho do programa e as normas que regem esse aspecto do programa, e
- c) usar a discrepância de informações, quer para alterar o desempenho quer para alterar os padrões do programa (p. 183).

Esta definição operacional de avaliação do programa leva a quatro alternativas possíveis: (a) o programa pode ser terminado, (b), o programa pode prosseguir inalterado, (c) o desempenho do programa pode ser alterado, ou (d) as normas que regulam o programa podem ser alteradas (Popham 1975).

No entanto, o modelo de discrepância tem cinco fases: (a) de concepção; (b) de instalação, (c) do processo; (d) do produto, e (e) comparação do programa. Provus (1971) observou que, “em cada um desses estágios é feita uma comparação entre a realidade e alguns padrões ou padrão” (p.46). Os primeiros quatro estágios de desenvolvimento são por natureza desenhados para avaliar um único programa. A quinta etapa, designado como opcional por Provus, fornece informações para fazer comparações com programas alternativos. Neste modelo, é notificada uma diferença pelos decisores que, por sua vez tomam decisões em cada etapa. Na revisão, as decisões que o decisor pode tomar são “para ir para a próxima fase, reciclar a um estágio anterior, iniciar o programa acabado, modificar o desempenho ou padrões, ou encerrar o programa” (p. 327).

TABELA 2

Modelo de avaliação de discrepância de Provus

Estágios	Desempenho	Padrões
1	<i>Design</i>	Critérios de projeto
2	Instalação	Fidelidade de instalação
3	Processo	Ajustamento do processo
4	Produto	Avaliação do produto
5	Custo	Comparações e custo-benefício

Fonte: *Jornal de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação* (1971:93)

3.6.2 O Modelo de congruência da Stake – Contingência

Stake (1973: 113) identifica três elementos de avaliação em um programa que podem ser encontrados em seu modelo: antecedentes (as condições que existem antes da intervenção), operações (os factos e experiências que constituem o programa) e resultados (os efeitos do programa). Segundo este autor, os dois conceitos básicos de avaliação são descrição e julgamento. Para este autor, o papel do avaliador consistirá em identificar as contingências (relações entre as variáveis nas três categorias), e mais tarde as congruências entre os antecedentes, as operações e os resultados. Aqui o avaliador tenta corresponder ao que se pretende e que é observado.

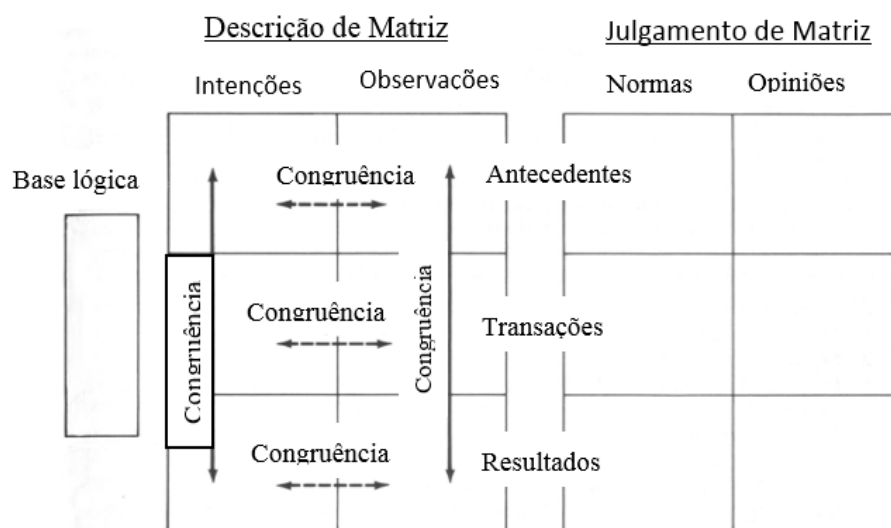


Figura 6 Modelo de congruência de Stake (Stake, 1973)

3.6.3 O modelo Judicial para a avaliação

Este modelo implica mais atividades de avaliação em que os pontos de vista opostos são ouvidas. Para permitir que ambos os lados de um novo programa se defendam, é feito um relato preciso do programa. De acordo com esta abordagem, duas equipas de avaliadores que representam duas visões dos efeitos do programa argumentam as suas opiniões com base nas provas (dados) recolhidas. Em outras palavras, no processo de avaliação um membro da equipa ou avaliador atua como defensor do programa e apresenta os aspectos positivos do programa, enquanto outro tem um papel contraditório e salienta os problemas do programa, permitindo que sejam obtidos os pontos de vista opostos do programa e tomadas as decisões em conformidade. Em seguida, um juiz ou um painel de juízes decide que lado fez um melhor caso e toma uma decisão.

3.6.4. Modelo de avaliação centrada na utilização segundo Patton

Patton (1978) abordou a preocupação de que os resultados da avaliação são muitas vezes ignorados pelos decisores. Ele sondou os patrocinadores do programa avaliado para tentar entender porquê isso é assim e como a situação poderia ser melhorada. A partir deste estudo, desenvolveu não tanto um modelo

de avaliação mas uma abordagem geral de avaliação que tem apenas dois requisitos fundamentais. Primeiro, afirmou que os decisores relevantes e audiências de relatório de avaliação têm que ser claramente identificados. Em segundo lugar, ele afirmou que os avaliadores têm que trabalhar ativamente com os decisores para decidirem sobre todos os outros aspectos da avaliação, incluindo questões como avaliação, projeto de pesquisa, análise de dados, interpretação e disseminação. Patton admitiu que o desafio de produzir estudos de avaliação para que sejam efetivamente utilizados é enorme, mas manteve-se otimista de que é possível e vale a pena tentar.

3.6.5 Modelo de avaliação de Eisner

O seu modelo depende do julgamento do avaliador para avaliar a qualidade de um programa educacional, assim como o crítico de arte avalia a complexidade de uma obra de arte. Esse modelo busca encontrar respostas para perguntas como: “O quê ocorreu durante o ano letivo numa escola em particular em resultado do novo programa? Quais foram os acontecimentos mais importantes? Como é que tais eventos surgem? Como é que os alunos e professores participam nestes eventos? Quais foram as reações dos formandos para esses eventos? Como podem os eventos feitos serem ainda mais eficazes? O quê é que os alunos aprenderam por experimentarem o novo programa? Com estas perguntas o avaliador está a concentrar-se no processo, na vida escolar e na qualidade.

De acordo com Eisner (1979), esta abordagem para a avaliação baseia-se em observações pessoais, opiniões de especialistas e colaboração em grupo e não na validade científica. Os avaliadores realizam atividades qualitativas, tais como observadores participantes de sala de aula, carteira de avaliadores e analisadores de documentos. Eles fazem descrições, interpretações e avaliações das situações em contextos educativos, a fim de tomar decisões sobre a avaliação.

No modelo de Eisner há dois conceitos fundamentais que são: o conhecimento especializado educacional e a crítica educacional. O Conhecimento especializado Educacional envolve a apreciação dos pontos mais delicados de um programa educacional, um talento que deriva da experiência do

avaliador e de fundo no domínio. Crítica educacional depende da capacidade do avaliador de verbalizar as características do programa, de modo que aqueles que não têm o nível de apreciação que o perito tem consigam entender completamente os recursos do programa.

A segunda abordagem é a avaliação etnográfica, cujos proponentes acreditam que podem produzir uma imagem mais significativa de um programa educacional do que seria possível através de métodos científicos tradicionais (Guba, 1978). Os avaliadores etnográficos imergem-se no programa que eles estão estudando, participando nas atividades de dia-a-dia dos indivíduos estudados. As suas ferramentas de recolha de dados incluem notas de campo, entrevistas com informantes-chave, histórias de casos e pesquisas. O seu objetivo é produzir uma boa descrição do programa e transmitir a sua avaliação do programa para as partes envolvidas no programa (Owston, 2007).

3.6.6 Modelo de Avaliação Responsiva de Stake (1975)

Este modelo inclui dez etapas para avaliação de um currículo (Stake, citado em Ornstein e Hunkins, 1998:334-335).

1. Negociar um quadro de avaliação com os patrocinadores
2. Suscitar temas, problemas e/ou questões de interesse dos patrocinadores
3. Formular questões para orientar a avaliação
4. Identificar o âmbito e atividades do currículo; identificar as necessidades dos clientes e pessoal
5. Observar, entrevistar, preparar registros e estudos de caso, e assim por diante
6. Apurar as informações; identificar os principais problemas ou questões
7. Relatar os achados iniciais num relatório provisório
8. Analisar as reações e investigar áreas predominantes, mais propriamente as preocupações
9. Procurar as evidências conflitantes que invalidariam resultados, bem como provas de colaboração que iriam apoiar os resultados
10. Realizar o relatório dos resultados

Esta avaliação requer planejamento e desenvolvimento. Aqui o avaliador “conta a história do programa, apresenta suas características, descreve os clientes e pessoal, identifica as principais questões e problemas, e relata as realizações” de forma objetiva. Por fim, esta abordagem exige que os avaliadores respondam às necessidades de informação dos diferentes públicos ou stakeholders.

3.6.7 Modelo de Avaliação iluminativa

Este modelo, desenvolvido por Parlett e Hamilton, “ilumina problemas e as características importantes de um programa educacional.” Para a sua execução, o modelo apresenta fases que são: a observação (uma panorâmica geral para descrever o contexto), a investigação adicional (traz um *foco* para a avaliação, fazendo uma distinção entre os aspectos importantes e sem importância) e a explicação (dados de descrição sobre o que está acontecendo no programa e por isso, fazendo explicações para aqueles que são afetados). Este

modelo assume que a educação é um “conjunto complexo e dinâmico de interações” e afirma que essas interações são avaliadas de uma forma holística e subjetiva, porque, como os defensores do modelo de Estado, que lidam com os aspectos não intencionais e subtis do ambiente, muitas vezes a objetividade é perdida pelo avaliador.

3.6.8 Modelo retratista

Neste modelo, um avaliador vai para o campo - a escola - e observa o que está acontecendo em relação ao currículo. O avaliador observa professores, alunos e olha para documentos escolares. Ele ou ela também realiza entrevistas e aplica os questionários. O avaliador anota tudo o que acontece (descrições finais), então ele ou ela interpreta as descrições resumidas e surge com uma descrição mais ampla, que é composta por cinco passos:

- 1- descrição das definições e atividades,
- 2- gravação e comentários sobre as pessoas nos sistemas,
- 3- inclusão de diálogo,
- 4- interpretação da situação, e
- 5- relatório.

Os sentimentos são inseridos na descrição ou retrato e é tudo isso é finalmente relatado para a escola ou para os encarregados da avaliação.

3.7 Abordagens de avaliação

Avaliação é tradicionalmente representada como a etapa final em uma abordagem sistemática com o objetivo de melhorar as intervenções (avaliação formativa) ou fazer um julgamento sobre valor e eficácia (avaliação sumativa) (Gustafson e Branch, 1997). As abordagens de avaliação e os elementos analisados dependem dos objetivos da experiência dos participantes e das estratégias metodológicas utilizadas.

Neste item vou procurar abordar a questão das abordagens alternativa de avaliação. As abordagens de avaliação são distintos modos de pensar, em termos de concepção e realização de esforços de avaliação. Abordagens utilizadas comumente para avaliação educacional têm suas raízes em abordagens sistemáticas para a concepção de formação. Elas são tipificadas pelas

metodologias do desenvolvimento do sistema instrucional (DSI), que surgiram nos EUA na década de 1950 a 1960 e são representadas nas obras de Gagné e Briggs (1974), Goldstein (1993), e Mager (1962).

Muitas das abordagens de avaliação em uso hoje fazem contribuições únicas para resolver importantes problemas, enquanto outras refinam as abordagens existentes de alguma forma. Guba e Lincoln citados em Worthen e Sanders (1987) apontam que se existe algo em comum entre as diversas abordagens é a ideia de que a avaliação tem de determinar o valor do programa educacional. House (1980) classifica as abordagens de avaliação em duas categorias: objetivismo e subjetivismo.

Objetivismo requer informações “cientificamente objetiva”, usando uma abordagem empírica externa ao avaliador. Subjetivismo afirma a sua validade em diante, “um apelo para experimentar em vez de método científico” (Worthen e Sanders, 1987:252). Estes autores escrevem, “A validade de uma avaliação subjetivista depende da relevância da experiência e das qualificações do avaliador e a agudeza de suas percepções. Neste sentido, os processos de avaliação são internalizados” (p. 46). House reconhece (1980) as classificações anteriores feitas por Stake (1976).

De modo geral, as abordagens de avaliação foram muitas vezes desenvolvidas para tratar de questões ou desafios específicos de avaliação. Por exemplo, a abordagem de análise de contribuição foi desenvolvida para abordar questões sobre a viabilidade de se concluir que essa intervenção tem contribuído para um resultado em circunstâncias em que uma relação causal direta é difícil de demonstrar. As abordagens alternativas de avaliações são em grande parte orientadas pela filosofia construtivista em que o foco é dado para soltar seus parâmetros e limites em que a noção de processo de avaliação é guiada através da negociação entre o avaliador e das partes interessadas.

Worthen (1992 citada em Ruiz, 1996) apresenta algumas abordagens alternativas para a avaliação do programa através de cinco categorias ou modelos, muitos deles com foco extensivamente sobre o assunto, mesmo que alguns delas são mais especificamente relacionadas à avaliação curricular.

- 1) Abordagem centrada na congruência entre o desempenho e objectivos: Representado por Tyler, que fornece um processo em que os objectivos principais foram propostas de intervenção em termos de

comportamentos e medidos com instrumentos padronizados; os resultados são comparados com as metas a fim de determinar até que ponto a execução foi congruente (consistente) com as expectativas.

- 2) Abordagem da Gestão de Decisão: Com base no modelo de avaliação Stufflebeam, através do qual o avaliador identifica decisões e recolhe informações sobre as vantagens e desvantagens de cada decisão, para decidir qual é a mais adequada. A função de avaliação é uma função explicitamente compartilhada entre avaliadores e decisores.
- 3) Abordagem orientada para julgamentos: este modelo permite que especialistas emitam juízos sobre o programa que examinam, embora muitos avaliadores não estão dispostos a cumprir a simples função de juízes educativos, de modo que propõem outras a alternância com outras as abordagens.
- 4) Abordagens contrapostas: incluem práticas divergentes de avaliação, que podem definir-se como de natureza contraproposta; um esforço planeado para gerar visões opostas dentro da avaliação geral.
- 5) Abordagens pluralista-intuitivas: O avaliador é um retratista dos valores e necessidades de todos os grupos e indivíduos afetados no programa, que calibra e equilibra esta variedade de decisões e critérios de uma forma intuitiva.

No entanto, esta análise de modelos de avaliação do programa demonstrou que estas abordagens têm fracassado na padronização de critérios e que a base teórica em que os mesmos se fundamentam se baseiam, cresce de axiomas, não são dedutivas, nem têm poder de pregação, nem testadas ou validadas empiricamente (Worthen, 1992).

De acordo com Stake citado em Guba e Lincoln (1989), os parâmetros e limites do processo de avaliação são determinados com base no consenso entre o avaliador e os stakeholders. Especificamente, a noção alternativa de avaliação é rotulada como abordagem construtivista de avaliação, mas tem muitos outros nomes, incluindo hermenêutica, interpretativa, e responsiva. A visão alternativa nesta linha é subscrever perspectivas múltiplas e integradoras no processo de avaliação. A incompletude da terceira geração é julgar sem ter em conta a perspectiva dos stakeholders.

De acordo com Stufflebeam (2001), as abordagens construtivas podem ser aplicadas utilmente quando avaliador, clientes e partes interessadas concordam plenamente que a abordagem é adequada e as partes irão cooperar. Isto implica que o processo do construtivismo na avaliação do programa é referido como um processo de avaliação consensual, que lida com a noção de avaliação como um empreendimento coletivo. Além disso, ao adotar a abordagem construtiva na avaliação, os gestores são colocados dentro do círculo de interessados.

Ao discutir as abordagens alternativas de avaliação de programas, também tem de ser levado em conta a abordagem centrada no cliente. Apesar de a mesma se identificar com o modelo orientado para o consumidor, a abordagem centrada no cliente é completamente diferente (Stufflebeam, 2001). A primeira abordagem centra-se na autonomia local no processo de avaliação, que adere a noção de construção de perspetivas pessoais. De acordo com Stake (1983), o avaliador tem de atender às necessidades dos clientes ou participantes. Além disso, esta abordagem tem sido apontada como pluralista, flexível, subjetiva, interativa, holística e abordagem orientada a serviços. Por exemplo, no contexto da avaliação de um programa de formação de professores, os clientes típicos são diretores de escolas, professores estagiários e conselho de administração ou diretoria da escola; o processo de avaliação consiste a incentivá-los a construir a sua perspetiva sobre o programa; o produto de avaliação inclui as suas perspetivas, que podem ajudar a identificar os pontos fortes e fracos do programa. Neste sentido, Fetterman et al. (1999) advertem que a avaliação do programa de formação de professores muitas vezes segue os passos universais, tais como a avaliação das necessidades das escolas; o plano de ação; recolha de dados, incluindo entrevistas, observações e questionários; análise de dados; e apresentar os resultados e recomendações. No processo de avaliação, as partes interessadas foram definidas entre os alunos, professores e muitos dos outros do Programa de Formação Inicial de Professores do Magistério Primário de Luanda (PFIPMPL).

Stufflebeam (1973) define avaliação como “um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para julgar as decisões alternativas” (p. 129). O papel do avaliador nesta abordagem é a de um recolhedor de informações; os decisores são a verdadeira força motriz.

É muito importante ser específico sobre o aspecto de educação ou formação que vai ser avaliada. Portanto, um avaliador tem de ser muito competente na seleção e descrever em detalhe o ponto a ser avaliado. Abaixo são identificadas seis abordagens gerais para a avaliação educacional (Bramley, 1991; Worthen e Sanders, 1987), como se segue:

Avaliação baseada em objetivos

Avaliação sem-objetivo

Avaliação Responsiva

Avaliação de Sistemas

Avaliação profissional

Quási-legal

Assim, podemos finalmente, concluir que o estudo sobre os modelos do programa de formação de professores remete-nos a duas questões principais: a primeira é “qual o modelo ideal para a avaliação do programa de formação? A segunda, “podemos ou não avaliar a formação de professores?”

Eseryel (2001), citando Philips (1991) sugere que “o quadro mais influente na avaliação veio de Kirkpatrick que gerou uma grande quantidade de trabalho posterior.” O modelo proposto por Kirkpatrick segue a abordagem de avaliação baseada nos objetivos. Alguns tipos comuns de estudos de avaliação são listados por Posavac e Carey (2003). Eles discutem a avaliação em termos de avaliação de necessidade, processo, resultados e eficiência e continuam a afirmar que diferentes tipos de avaliações são garantidos por diferentes tipos de programas (id., pp. 7-11).

Segundo Eseryel (2002) avaliar a formação em termos de aprendizagem, transferência e impacto organizacional envolve vários fatores de complexidade que estão relacionados com as “interações dinâmicas e em curso” das metas de formação, estagiários, situações de formação e tecnologias instrucionais inerentes a um programa. Hamblin (1974) define a avaliação da formação como “Qualquer tentativa de obter informações (feedback) sobre os efeitos de um programa de formação, e para avaliar o valor da formação à luz dessa informação.”

A questão que se coloca agora é de saber se a formação pode ou não ser avaliada? Hamblin (1974) afirma que a formação também é avaliada pelos formadores, formandos e outros relacionados com a formação em termos de

algum tipo de critérios e afirma que “a avaliação é a arte do possível e, a boa abordagem de avaliação em qualquer situação dada é a mais praticável e mais praticamente útil” (Hamblin, 1974). Portanto, cabe ao avaliador decidir sobre o melhor método de avaliação possível para o programa em particular que ele ou ela vai avaliar. Esta, contudo, não é uma tarefa fácil de realizar. Por todos os meios o avaliador tem, em primeiro lugar, de começar por identificar as necessidades de formação.

De acordo com Rath (1988), geralmente, a avaliação é problemática devido à falta de um modelo adequado para o contexto o qual estamos procurando usá-lo. Rath (1988) e Ayers (1988) insistem que um único modelo original de avaliação pode não ser apropriado para abordar o contexto local da formação de professores. Na perspectiva de Kunkel (1988), para avaliar um programa de formação de professores, diferentes epistemologias são obrigadas a lidar com os diferentes tipos de dados. A fim de realizar uma avaliação eficaz, é essencial uma fita de gravação, na qual serão gravadas todas as informações possíveis relacionadas com o programa, estabelecendo uma colaboração entre os formadores de professores, professor-aluno e o avaliador (Rath, 1988).

De acordo com Popham citado em Luitel (s/d), o relatório de simulações pode ajudar a identificar a incompletude dos dados e ajudar a apurar o relatório. A este respeito, Bramley (1991) sugere maneiras de identificar as necessidades de formação em termos de análise organizacional, análise de dados de emprego e análise de pessoa (p. 9). Ele se refere a McGehee e Thayer que argumentam que esses níveis de análise têm de ser interligados para realizar uma formação completa. A análise organizacional determina que a formação pode ser usada com foco em objetivos organizacionais, habilidades disponíveis, indicadores de eficácia e de clima organizacional. Análise de dados de emprego implicam a recolha de dados sobre o trabalho. Isso determina os padrões para além das habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para alcançar esses padrões. Finalmente, a análise centrada na pessoa procura explicar em que medida os funcionários estão realizando as tarefas específicas necessárias ao desempenho bem-sucedido (Bramley, 1991:12).

Para Medley (1988) os documentos de avaliação de professores-alunos também podem servir como fontes de informação para a avaliação do programa. O desempenho do aluno pode fornecer informações necessárias, mas não em

relação à eficácia do programa de formação de professores (Redfield, 1988). Por falta de autenticidade das provas, testes de desempenho podem inferir muito pouco sobre o desempenho do professor. Além disso, o mesmo autor afirma que a avaliação do programa pode ter vários públicos, portanto, requer múltiplas fontes de dados.

Algumas das ferramentas sugeridas por Fraser (1985) são as respostas de especialistas a entrevistas estruturadas, não-estruturadas e os comentários gerais de especialistas (e específicos), bem como os comentários dos alunos que também podem ajudar a desenvolver a avaliação do programa de formação. Independentemente do nome e tipo do projeto estes métodos são úteis na elaboração dos instrumentos de avaliação do programa de formação de professores.

Ainda que exista uma necessidade vital de formação de professores, não é igual a necessidade para a avaliação da formação de professores. Como afirmado por Borg e Gall (1983), avaliação educacional é um processo para a tomada de decisões sobre o mérito ou valor de programas educativos, projetos, materiais ou técnicas. Estes autores também afirmam que o interesse colocado na avaliação educacional decorre da importância da avaliação na análise da política, dos processos decisórios e também em gestão do programa, e que todos, por sua vez, desempenham um papel importante no fornecimento de dados importantes sobre custos, benefícios, problemas e tomada de decisão referente à elaboração do programa, pessoal e orçamento.

Existem pontos de vista consistentes na literatura de que a educação e a avaliação andam de mãos dadas. Isso quer dizer que a educação não é completa sem a sua avaliação, que ajuda na tomada de decisões para melhorar e desenvolver a educação como um todo (Şahin, 2006). As atividades de avaliação outrora eram realizadas de forma não sistemática e informalmente e que a pesquisa de avaliação era feita para fins de prestação de contas, ao passo que, atualmente, a avaliação é geralmente realizada para determinar a eficácia de programas educativos e para se chegar a decisões sobre o valor da educação (McMillan e Schumacher, 2001).

3.8 Modelos de avaliação de programas de formação

Neste item, o modelo ou modelos a usar para avaliar a programa ou curso é novamente decidido por aqueles que estão a realizar o estudo de avaliação ou pelos implementadores do programa. O modelo escolhido para ser adotado dependerá do propósito da avaliação e do contexto da escola ou instituição. Como observou McNamara (2000), o projeto de avaliação de programas depende das informações necessárias para cumprir os objetivos estabelecidos pelo grupo visando a avaliação. Consequentemente, uma avaliação objetiva aborda todo um conjunto de objetivos de um grupo variado de atores e outros profissionais, que irão produzir a avaliação com a máxima eficiência de tempo e de baixo custo (Fitzpatrick et al., 2004). Além disso, o objetivo geral a considerar ao escolher um método de avaliação é como chegar à informação a mais benéfica possível para os principais métodos mais realistas e de custo-efetivo (McNamara, 2000). Como as medidas e necessidades de avaliação diferem significativamente com base nos objetivos, uma variedade de abordagens de avaliação do programa é necessária para satisfazer as necessidades dos diferentes públicos e partes interessadas (Stufflebeam, 1996).

Stufflebeam e Webster (1980) abordaram os pontos fortes e fracos inerentes a cada abordagem de avaliação a fim de proporcionar avaliadores com uma variedade de quadros para a realização de estudos de avaliação. Como Popham (1975) observou, comparar as abordagens de avaliação, a fim de selecionar o melhor modelo é geralmente um esforço infrutífero. Popham afirmou que o avaliador educacional tem que tornar-se suficientemente familiarizado com os modelos disponíveis de avaliação para decidir qual deverá empregar. Vários modelos de avaliação de programas de formação têm sido propostos sob a influência dessas duas abordagens. O quadro mais influente veio de Kirkpatrick (Carnevalee Schulz, 1990; Dixon, 1996; Gordon, 1991; Philips, 1991, 1997). O trabalho de Kirkpatrick gerou uma grande quantidade de trabalho subsequente (Bramley, 1996; Hamblin, 1974; Warr et al., 1978). O modelo de Kirkpatrick (1959) segue a abordagem de avaliação baseado no objetivo e é baseada em quatro perguntas simples que se traduzem em quatro níveis de avaliação. Estes quatro níveis são amplamente conhecidos como reação, aprendizado, comportamento e resultados. Por outro lado, no âmbito da

abordagem de sistemas, os modelos mais influentes incluem: o Modelo Contexto, Entrada, Processo, Produto (CIPP) (Worthen e Sanders, 1987); O modelo de Sistema de Validação de Formação (TVS) (Fitz-Enz, 1994); e o Modelo de entrada, Processo, de saída, Resultado (IPO) (Bushnell, 1990).

Por sua vez, Wang (2009) identificou três abordagens que poderiam ser combinadas para desenvolver instrumentação e procedimentos adequados. Estas abordagens são: o modelo de avaliação de formação de Kirkpatrick de quatro etapas, a avaliação orientada para a gestão, mais conhecida como o CIPP, e a avaliação baseada nos objetivos. Ainda, a escolha dos dois primeiros modelos foi necessária devido as semelhanças em seus componentes e como eles se relacionam com este estudo.

O modelo de Kirkpatrick segue a abordagem de avaliação baseada em metas e é baseado em quatro perguntas simples que se traduzem em quatro níveis de avaliação. Esses quatro níveis são amplamente conhecidos como reação, aprendizado, comportamento e resultados. Para fundamentar a essência da mistura destes modelos, vários autores que têm ou trabalham ambos os modelos em seu estudo e/ou recomendam uma mistura de modelos para solidificar os resultados da investigação.

No caso, por exemplo dos modelos de Kirkpatrick e CIPP, Taylor (1998) também empregaram ambas as abordagens orientadas para a gestão CIPP e Kirkpatrick para guiar seu estudo de avaliação na tecnologia de avaliação curricular. Taylor observou que o modelo de Kirkpatrick é frequentemente utilizado por avaliadores internos para avaliar o impacto de um tratamento específico sobre os estudantes, enquanto o modelo CIPP foi concebido para avaliadores externos para recolher dados sobre a eficácia de programas para ajudar os gestores na tomada de decisões sobre o valor de programas.

Lee (2008) concluiu sua avaliação sobre os métodos de investigação em educação, dizendo; “Não existe tal coisa como um modelo de ensino perfeito e uma combinação de modelos é necessária para ser capaz de se adaptar à mudança de economia global e as necessidades educacionais” (p. 10). Ele descobre que existe sempre uma sobreposição no edifício e desenvolvimento de modelos de aprendizagem e assim sugere uma combinação de modelos estreitamente relacionados para satisfazer as necessidades dos formadores. Uma comparação de modelo de quatro níveis baseados em objetivo de avaliação de

Kirkpatrick e de dois sistemas baseados em avaliação de CIPP e avaliação de formação do Sistema (TVS) também foi oferecida por Eseryel (2002) em seu artigo, “Abordagens para a avaliação de formação: Teoria e Prática”.

Owston (2008) também olhou para ambos os modelos Kirkpatrick e CIPP entre outros modelos no manual de modelos e métodos de avaliação de programas. Este autor oferece algumas sugestões para os avaliadores tais como: (i) olhar amplamente em todo o campo da teoria da avaliação do programa para ajudar a discernir os elementos críticos necessários para que uma avaliação seja bem-sucedida, (ii) escolher se um projeto é comparativo, quantitativo e qualitativo, ou uma combinação de métodos pode ser utilizada, e (iii) elaborar estudos que serão capazes de responder a algumas das questões prementes de ensino-aprendizagem. De igual modo, Wolf, Hills e Evers (2006) combinam processo de desenvolvimento curricular de Wolf e os quatro níveis de avaliação de Kirkpatrick em seu manual de avaliação de currículo para informar a avaliação e concepção do currículo.

Os dois modelos foram unidos em um formato visual e avaliados etapa por etapa tornando-se um mérito para usar medidas semelhantes a fim de determinar se eles promovem os objectivos desejados. Eles afirmaram que a combinação dos dois modelos resultou em escolhas intencionais e sustentáveis que foram usadas como ferramentas na criação de estratégias e identificação de fontes de informação que foram úteis na criação instantânea da uma situação no estudo de caso escolhido. Entre as ferramentas que eles utilizaram figuram: questionário, entrevista, grupo focal, testes, análise de conteúdo, a revisão dos especialistas e os dados de arquivo que eles afirmam ser um processo que pode, então, ser repetido ao longo do tempo, utilizando as mesmas fontes, métodos e perguntas. O presente estudo empregou uma abordagem mista métodos de questionário, entrevistas, e observação para descobrir os problemas de avaliação da eficácia do programa de formação inicial de professores do Magistério Primário de Luanda em Angola. Cada um desses modelos tem várias etapas dentro do seu quadro. A tabela 4 apresenta os passos associados a de cada modelo.

TABELA 3

Etapas associadas a cada modelo de avaliação (Adaptada de Wang, 2009)

Modelo de Kirkpatrick	CIPP Modelo de Avaliação		Avaliação baseada nos resultados	
Equandramento dos Níveis	Níveis de Avaliação	Tipos de Decisão	Níveis de avaliação	Métodos
Reação	Contexto	Planeamento	Programa	Formative
Aprendizagem	Entrada	Estruturação	Eficácia	
Comportamento	Processo	Implementação	Impacto	Sumativa
Resultados	Produto	Reciclagem	Política	

O modelo de avaliação do Kirkpatrick tem sido o modelo mais reconhecido e utilizado para avaliar os programas de formação. O modelo afirma a eficácia do programa de formação e pode ser identificado por olhar para quatro níveis distintos: a reação (como participantes da formação reagem à formação), aprendizagem (a medida em que os participantes mudam as atitudes, aumentam o conhecimento, e/ou aumentam a habilidade), comportamento (a medida em que ocorre a mudança do comportamento), e resultados (os resultados finais da formação). Crescentes quantidades de informação são acumuladas como um produto de um nível para outro. A avaliação se torna mais ampla e difícil de processar cada vez que se passa de um nível a outro. Consequentemente, a maioria da avaliação ocorre durante os dois primeiros níveis, o que tem sido uma fonte de preocupação para alguns avaliadores (Arnold, 2003; Arthur, Gage-Little e Munson, 2002a; Newstrom, 1978).

Quanto à avaliação dos formandos, este modelo requer que o avaliador a) descubra qual é nível de desempenho formandos na entrada para o curso, b) descubra nível de capacidade dos participantes no final do curso, e c) certifique-se que o curso inclui procedimentos educacionais que são projetados para trazer o produto final desejado. O modelo assume que sabemos que os procedimentos educacionais conduzem aos resultados desejados e quanto tempo leva para alcançá-los. Finalmente, este modelo considera o curso como uma tentativa de aprendizagem que envolve formandos e formadores na compreensão mútua. Os alunos são observados como se desenvolvem e tomam consciência do seu desenvolvimento.

Em relação ao modelo de CIPP, Bjorkquist e Householder (1990) observaram que “os programas em que os objetivos alcançados são geralmente

considerados eficazes” (p. 69). Numa visão geral dos estudos de avaliação, Stufflebeam e Webster (1980) afirmaram que a visão baseada em objetivos de avaliação do programa “tem sido o tipo mais prevalente utilizado em nome de avaliação educacional” (p. 8). De facto, antes da ESEA, a avaliação educacional era somente concentrada na “ determinação do grau em que as metas de um programa de instrução foram alcançadas” (Popham, 1975: 22). No entanto, um grupo liderado por Stufflebeam propôs um processo de avaliação que incidiu sobre a melhoria do programa, avaliar quase todos os aspectos do programa educacional. Stufflebeam (1983) afirmou: “Fundamentalmente, o uso do Modelo CIPP se destina a promover o crescimento e ajudar a liderança responsável e pessoal de uma instituição sistematicamente, para usar o feedback de forma a obter excelência para atender as necessidades importantes, ou pelo menos, fazer o melhor que podem com os recursos disponíveis” (p. 118).

Por outro, a avaliação baseada em resultados é um tipo de avaliação que usa resultados da pessoa e referencia a organização para determinar a pessoa atual e a desejada e os resultados referenciados do programa e sua utilização (avaliação de programas), de que forma é que um programa atende as suas metas e objetivos de avaliação (avaliação da eficácia), se o programa faz diferença em relação a um ou outro programa qualquer ou programa alternativo (avaliação de impacto), ou a equidade, ou a eficácia dos resultados das políticas (avaliação da política). (Schalock, 200:27)

Na mistura dos dois primeiros modelos pode perceber-se que os quatro níveis envolvidos no modelo de Kirkpatrick são sinónimos de subpartes incluídas na avaliação do produto no modelo CIPP. A reação no modelo de Kirkpatrick mede elementos semelhantes como impacto da avaliação do produto CIPP (Wagner et al., 2005). Ambos avaliam os valores e as influências do programa em professores e alunos. A facilidade e conforto de experiência percebida para a aplicação dos conhecimentos no ensino-aprendizagem também pode ser avaliada nesta parte da avaliação. A aprendizagem e a eficácia em Kirkpatrick e avaliação do produto em CIPP avaliam ambas os efeitos e resultados do programa sobre os alunos e professores, a sua proficiência e confiança do conhecimento, habilidades e atitudes que adquiriram.

A transportabilidade e transferência de produto CIPP e Kirkpatrick têm a mesma função de analisar se as competências, atitudes e conhecimentos

adquiridos com a formação são úteis para o ensino. A questão é qual é o nível de incentivo, motivação, recompensa e curso de formação que os alunos-professores receberam. Por fim, a sustentabilidade e a avaliação do produto tanto CIPP como a avaliação dos resultados em Kirkpatrick ajudam a medir o valor do investimento para determinar se os resultados são suficientemente favoráveis para sustentar e/ou para modificar o programa. Elas também medem se os resultados desejados estão a ser alcançados. Este quadro teórico orienta o desenvolvimento e utilização dos seguintes instrumentos: questionário, entrevista e lista de verificação de observação.

Owston (2008) afirma que o modelo de Kirkpatrick, não só dirige os pesquisadores a examinar o impacto de aprendizagem em professores e alunos, mas também identifica que tanto o modelo CIPP como o modelo de Kirkpatrick ambos são adequados para avaliar o impacto global de um programa de intervenção.

Apesar das diferenças de nomes atribuídos aos níveis relevantes de avaliação nos diferentes modelos, na verdade, cada modelo baseia-se em modelos anteriores e considera aspectos semelhantes de avaliação em programas de formação. No entanto, a avaliação de formação infelizmente nem sempre recebe o crédito que ela merece, a avaliação, geralmente, é feita nos dois primeiros níveis dos modelos. Eseryel (2002) afirma que na razão em que o nível aumenta, as complexidades da avaliação dos que estão envolvidos também aumentam.

Cada um destes tipos de modelos considera que os diferentes resultados sejam, portanto, usados para realizar diferentes propósitos. A avaliação baseada em resultados enfoca os benefícios obtidos por clientes ao utilizar o programa, e olha se as necessidades do cliente são atendidas pelas atividades da organização. O foco é sobre a mudança na vida dos clientes, e não sobre o programa. Os benefícios para o cliente (ou seja, os resultados) podem variar, mas muitas vezes incluem algo como o aumento do conhecimento, mudanças de atitudes, habilidades aprendidas, e as mudanças no estado. Este tipo de avaliação é usada na educação, nos cuidados de saúde e em programas de serviços sociais, os quais querem informações sobre os benefícios reais para os clientes que usam estes programas (ou seja, pretendem demonstrar se o programa realmente faz a diferença).